

RICARDO LUÍS DOS SANTOS GOMES

DESENHAR COM O CORPO EM MENTE

RELATÓRIO APRESENTADO NA UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E
FACULDADE DE BELAS ARTES PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO DO
ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO - 2012

ORIENTADOR:

PROFESSOR DOUTOR JOSÉ CARLOS DE PAIVA

ESCOLA DE ESTÁGIO:

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

COOPERANTE:

PROFESSOR MÁRIO GANDRA

RESUMO

O presente relatório reporta-se às atividades e à investigação desenvolvidas durante o estágio na Escola Secundária de Ermesinde, no ano letivo 2011/2012, integradas no Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º. Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Esta investigação diverge dos domínios habituais do Desenho enquanto disciplina e linguagem, e converge no corpo de quem o produz, na identidade de quem o cria e no espaço e consciência que esse corpo habita.

A ideia de podermos aprender pelo Desenho uma forma de utilizar melhor o corpo na sua escala e consciência, torna o ato de desenhar expansível a outras áreas disciplinares como a Performance, o Teatro, a Expressão Dramática ou a Dança.

Esta investigação sobre a consciência do nosso corpo reporta à consciência que temos de nós mesmos, e da nossa existência no espaço, na forma como interagimos no campo social e humano, e no reflexo que isso tem na aprendizagem. Ter o corpo em mente é como ter em mente nós próprios enquanto espécie; é ter em mente o nosso impacto na Terra, medindo a nossa escala física e mental, avaliando as nossas ambições, pensando de onde viemos e refletindo para onde vamos. Desenhar com o corpo em mente é uma reflexão para a expansão de uma linguagem, para aprender mais sobre nós, seres sociais e ímpares.

Palavras chave:

Desenho, corpo, consciência, espaço, *performance*, aprendizagem.

ABSTRACT

This report relates to the activities and research undertaken during the internship at Escola Secundária de Ermesinde, in the academic year 2011/2012, that integrate the Master of Teaching Visual Arts in the 3rd cycle and Secondary Education.

This research differs from the usual fields of Drawing as a discipline and language, and converges in the body of those who produce it, the identity of the person who creates it, and the space and awareness inhabited by the body.

The idea of learning through Drawing is a way to make better use of the body in its scale and conscience, making the act of drawing expandable to other subjects such as Performance, Music, Theatre, Drama, or Dance.

This research lies on the awareness of our body, reporting to the conscience we have of ourselves and our existence in space, how we interact socially and humanly, and how this is reflected in learning. Having the body in mind keeps ourselves as a species in mind; it keeps in mind our impact on earth, our scale is measured physically and mentally, we evaluate our ambitions, considering where we came from and reflecting on where we're going to. To draw with the body in mind is a reflection to expand a language, to learn more about us, as unique and social beings.

Keywords:

Drawing, body, awareness, space, performance, learning.

RÉSUMÉ

Ce rapport concerne les activités et les recherches développés au cours du stage à l'Escola Secundária de Ermesinde, dans l'année académique 2011/2012, intégrées dans la Maîtrise en Enseignement des Arts Visuels dans le 3^{ème} cycle et de l'enseignement secondaire.

Cette recherche diffère des champs habituels du Dessin comme discipline et comme langue, et elle converge dans le corps de ceux qui lui produisent, dans l'identité de la personne qui lui crée, et dans l'espace et dans la conscience habités par le corps.

L'idée d'apprendre à travers du Dessin une façon de faire un meilleur usage du corps dans son ampleur et sa conscience rends l'acte de dessiner extensible à d'autres sujets tels que la Performance, le Théâtre, l'Expression Dramatique ou la Danse.

Cette recherche sur la conscience de notre corps relève de la conscience que nous avons de nous-mêmes et de notre existence dans l'espace, de notre façon d'interagir socialement et humainement, et comment cela se reflète dans l'apprentissage. Ayant le corps à l'esprit c'est comme avoir dans l'esprit nous-mêmes comme espèce ; c'est avoir présent notre impact sur notre planète, notre échelle mesurée physique et mentalement, en évaluant nos ambitions, compte tenu d'où nous venons et en reflétant sur où nous allons. Dessiner avec le corps à l'esprit c'est une réflexion pour l'expansion d'une langue, pour apprendre plus sur nous, comme des entités sociales et uniques.

Mots-clés:

Dessin, corps, conscience, espace, performance, apprentissage.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em particular à minha mulher, por ter estado sempre lá, paciente, dedicada, e auspiciosa; e aos meus pais por acreditarem sempre em mim e me apoiarem incondicionalmente.

Aos meus amigos, que me distraíram da lamúria que nos rodeia, com momentos de convívio e luxo gastronómico (em particular a Elsa e o Paulo); e aos que debandaram comigo para as montanhas, sempre que precisei de me retirar do mapa urbano (nomeadamente o André e a Filipa).

Ao corpo docente deste mestrado, em especial o professor Doutor José Carlos de Paiva, pela orientação que tornou este trabalho exequível.

Ao professor cooperante Mário Gandra, pela simpatia e eficiência que ilustrou a sua prática.

Aos que foram desde o início, a minha razão e inspiração, os “meus” alunos.

ÍNDICE:

INTRODUÇÃO	11
I. A ESCOLA E AS ARTES	15
1. Caracterização da escola e dos alunos	15
2. O Desenho na sua prática atual	18
3. O Desenho como linguagem	21
4. Sobre o valor das artes	23
5. A escola e a criatividade	27
6. A escola e a Arte Contemporânea	30
7. Outras possibilidades	35
7.1. Aprender a partir das artes	35
7.2. Olhar e ver Desenho	37
II. DESENHAR COM O CORPO EM MENTE	43
1. O corpo no espaço	43
1.1. Alunos da cinta para cima	43
1.2. O corpo nas redes sociais	47
1.3. “O corpo em mente” ou a consciência do corpo	49
2. Desenhar com o corpo	51
3. Que aprendizagens do Desenho permite o uso do corpo	60
4. As potencialidades da <i>performance</i> na revalorização das artes	64
III. TRABALHO REALIZADO COM OS ALUNOS	67
1. A <i>performance</i> “ <i>Dancing in the moonlight</i> ”	67
1.1. Extraíndo o Desenho da <i>performance</i>	67
1.2. Desenhando ensaios, guarda roupa, e cenários	69
2. Outras propostas	77
2.1 Desenhar com os pés	77
2.2. <i>Two-stage transfer drawing</i>	79
3. O resultado	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
Prestaria a <i>performance</i> um benefício às outras áreas de ensino?	85
BIBLIOGRAFIA	89

INTRODUÇÃO

"As I run a marker along Eric's s back he attempts to duplicate the movement on the wall. My activity stimulates a kinetic response from his sensory system. I am, therefore, Drawing Through Him"
(Oppenheim, 1971)¹

No ano em que conheci o teatro juvenil, apercebi-me que é uma atividade que não vive inteiramente na nossa cabeça, atravessa-nos o corpo, como o desenho de Dennis Oppenheim atravessa o corpo do seu filho² pela leitura háptica³ que o repete por sua vez no quadro. Pelo corpo aprendemos a dramatização, poderemos também aprender o Desenho?

Esta reflexão remete para o Corpo e para o Desenho, na relação existente entre os dois, e na possibilidade que esta oferece na compreensão do espaço.

O Desenho sempre fez parte de mim, como parte de qualquer criança a quem disponibilizam um material riscador. Mas foi a paixão pelo Desenho que em tenra idade me colocou de olhos postos nos professores de artes (e nos alunos) já com o intuito de um dia me tornar um, não foram com certeza observações orientadas de uma forma científica e correta, mas serviram para que a minha familiarização com o ato educativo começasse bem cedo, e ainda hoje me ajuda a colocar problemas, e a procurar respostas para os mesmos.

A minha relação com o meu corpo, importa para a escolha do tema desta tese, pois foi desde cedo conturbada, como criança travessa e aventureira, a minha infância foi marcada por acidentes variados, e problemas respiratórios

¹ Tradução: "À medida que percorro as costas do Eric com um marcador ele tenta duplicar o movimento na parede. Minha atividade estimula uma resposta cinética do seu sistema sensorial. Estou, portanto, a Desenhá-lo através dele" (Comentário de Dennis Oppenheim à sua experiência, *"Two Stage Transfer Drawing"* – 1971).

² Dennis Oppenheim *"Two Stage Transfer Drawing"*, 1971.

³ Háptica ou háptico, significa que é relativo ao tacto, o mesmo que tátil.

que me obrigaram muitas vezes ao recolhimento e segurança do interior. O estado variável do meu corpo sempre condicionou o que desenhei, o quanto desenhei, e como desenhei... Sempre acreditei que o Desenho, assim como qualquer atividade intelectual, é fortemente condicionada pelos “humores” do nosso corpo. E nunca percebi porque tantas vezes ele foi desconsiderado nas escolas...

Sempre observei de perto o ensino artístico, como aluno, com grande interesse por aqueles que perpetuaram a minha primeira definição de professor, desde o dia em que me apercebi, que se houvesse uma área em que me sentiria confortável e que muito provavelmente seguiria até à faculdade, seria a área das artes, e foi, um curso de Artes Plásticas, com ramo em Pintura, e uma ambição precoce em ser professor.

A escolha deste tema, “Desenhar com o Corpo em Mente”, tem também parte da sua origem num momento anterior à entrada neste mestrado, em que fui professor de Educação Visual, e de Teatro, na Escola EB 2/3 de Sobrado em Valongo, durante dois anos. Nesta experiência, nomeadamente no teatro escolar, atividade comum entre alunos do segundo e terceiro ciclos, tendo participado da encenação, a minha atividade principal foi a de sonoplasta, onde apliquei os meus conhecimentos de música e experiência em estúdio, para criar e misturar trilhas sonoras que acompanhariam as peças de Teatro. E foi daí, da régie do Centro Cultural de Sobrado, local onde se ensaiava, encenava, e se criavam peças de Teatro, foi nesse observatório que vi de cima o desenho dos movimentos dos atores, que testemunhei a transformação de crianças em atores, que me apercebi do efeito desinibidor da dramatização, do quanto amadurece um jovem, e do quanto se fica a conhecer de si mesmo, ao ter consciência de si, pelo seu corpo, ao perceber como a sua figura interage com o espaço e com os seus pares. Conheci alunos com problemas de agressividade, e de excesso de peso a reabilitarem o seu comportamento e postura social, e melhorarem dos seus problemas, bem como a fidelização de alunos à escola, que estiveram em forte risco de abandono escolar... Não sei

se o teatro teve inteira responsabilidade nestes pequenos milagres a que assisti, ou se deu apenas um contributo, mas estou confiante que tiveram em parte relacionados com o facto dos alunos se entregarem a atividades não só intelectuais, mas também corporais, numa fase de suas vidas em que o corpo representa uma parte tão importante na sua transformação e desenvolvimento, quanto a sua mente.

Sendo o Desenho a área em que estaria envolvido no estágio, e sendo este ensaio também um relatório do mesmo, realizei uma análise a partir da experiência letiva, para estudar até que ponto pode o Desenho ser aprendido pelo corpo, ou em que aspetos o uso do corpo facilita a sua aprendizagem, expandindo os limites do Desenho às áreas disciplinares artísticas que já usam o corpo como objeto, e como é o caso da dança, do teatro, e muitas vezes da *performance*.

Ao investigar o tema do corpo, durante este processo de escrita, também “escrevi com o corpo em mente” sustentando o velho ditado da mente sã num corpo sã, pois atravessei uma série de transformações de hábitos de vida que no decurso deste mestrado contribuíram para a execução deste trabalho, direta e indiretamente, quando ao abandonar hábitos malignos para o meu corpo, adotei um estilo de vida não só académico mas também atlético e voltado para o contacto com a natureza, contribuindo para um corpo mais saudável, e assim para uma mente mais lúcida e equilibrada.

No primeiro capítulo deste relatório de estágio exponho aquilo que foi a minha observação do estágio na disciplina de Desenho, comparando-o inevitavelmente com experiências pessoais passadas, e levantando problemas, receios, e inquietações sobre aquilo que será o ensino do Desenho nas nossas escolas; proponho uma análise do Desenho enquanto linguagem, debruço-me sobre o valor das artes na atualidade, sobre o recurso à criatividade, bem como a forma em que esta é explorada nas escolas, e ao contacto entre os alunos e a Arte Contemporânea, referindo-me finalmente ao que podemos vir

a aprender a partir das artes, e à forma como podemos passar a ver e encarar o Desenho no nosso dia-a-dia, olhando em nosso redor.

No segundo capítulo, constato as relações que o aluno tem com o espaço que habita, e as relações que o seu corpo tem com o espaço na aprendizagem, abordando questões como as redes sociais, ou a consciência do corpo; sugiro possibilidades de ensino alternativo do Desenho usando o corpo, observando o papel do corpo no aluno, e antevendo potencialidades no recurso à *performance* como método educativo, não só para a aquisição das competências do programa de Desenho, como também para a aquisição de outras competências que poderão eventualmente ser de utilidade social para a vida do aluno, terminando este capítulo referindo as possibilidades que a *performance* tem na revalorização das artes.

No terceiro capítulo, termino com o relatório das experiências concretas levadas a cabo com os alunos, usando o seu corpo ao serviço da aprendizagem do Desenho, e quem sabe do conhecimento que os alunos terão de si próprios; faço uma reflexão sobre os métodos propostos, sobre as suas práticas, e os seus resultados concretos, na aprendizagem do Desenho, e no impacto social que estes métodos tiveram na turma envolvida. Termino, consciente das questões levantadas em todo o processo de investigação, sem a pretensão de obter todas as respostas, mas com a ambição de tentar perceber de que forma pode a aprendizagem do Desenho contribuir para o sucesso escolar e pessoal do aluno.

Termino o quarto e último capítulo, perspectivando de que forma podem as outras áreas disciplinares desfrutar eventualmente da *performance* como recurso pedagógico de incentivo à aprendizagem, e auxiliar na avaliação.

I. A ESCOLA E AS ARTES

1. Caracterização da escola e dos alunos

A Escola Secundária de Ermesinde, freguesia do concelho de Valongo, distrito do Porto, teve a sua origem num barracão situado na zona da Formiga um pouco acima (a interior) do atual centro, junto à estrada que leva Ermesinde a Valongo. A precariedade desse edifício, os maus acessos e a crescente população, deram origem a um movimento civil que lutou pela construção da atual escola que foi inaugurada em 1989.

Na qualidade de EB3/Secundária com regime diurno e noturno, a escola acolhe alunos da freguesia sede, de outras freguesias do concelho de Valongo, como Alfena, e ainda dos concelhos de Santo Tirso, da Maia, de Gondomar, e em menor número, de Paredes e de Penafiel.

Constituída por sete edifícios, a escola é rodeada por jardins integrando belíssimos espaços verdes, tanto no seu interior como no seu exterior, possuindo instalações desportivas de qualidade, e um auditório para 100 pessoas e, apesar de antiga, possui todos os apetrechos tecnológicos essenciais a uma escola digna do século XXI. O corpo docente é estável, possuindo cerca de 200 professores, para aproximadamente 2000 alunos (Projecto Educativo de Escola 2009).

Ermesinde é uma cidade freguesia, de características heterogéneas tanto urbanas quanto rurais, situada a menos de quatro quilómetros (entre fronteiras) da cidade do Porto, ficando quase à mesma distância do Porto, que do centro da cidade de Valongo, contando com duas estações de comboio, variados transportes públicos rodoviários, centros comerciais, dezenas de grandes superfícies comerciais, biblioteca municipal, fórum cultural, parque urbano, várias unidades de saúde públicas e privadas, e ligações às três principais autoestradas do norte de Portugal, contendo pelo meio disto tudo,

campos de produção agrícola e pecuária, bairros de retornados das ex-colónias portuguesas, e construções da alta burguesia portuense como é o caso de muitos solares de veraneio oitocentistas, que ocupam as poucas colinas da região.

A sua área compreende cerca de 7,42 km², e já alberga atualmente quase quarenta mil habitantes, o dobro dos habitantes da freguesia de Valongo, seu concelho, e cerca de um quinto dos habitantes da cidade do Porto (dados da Junta de Freguesia de Ermesinde 2011).

A proximidade com a cidade do Porto, e a facilidade de transportes para o seu centro (ao contrário dos transportes para Valongo), fazem da cidade de Ermesinde uma espécie de extensão dormitório do Porto, cidade onde os jovens de Ermesinde estudam e saem para a diversão noturna, onde muitos dos seus pais trabalham, numa relação urbana muitas vezes mais próxima e vinculada, do que a relação com a sede do seu concelho, a cidade de Valongo.

Entre a enorme diversidade e proveniência social, Ermesinde mostra sinais bem rurais, e simultaneamente citadinos; além do estilo e ocorrência da criminalidade, há atributos bem urbanos nomeadamente no que respeita à cultura de rua, nos grafites presentes nos comboios, estações e apeadeiros, que muito contrastam com as plantações agrícolas que espreitam por cima de muitos muros, como as vinhas, as pencas, e até os galinheiros comuns em moradias.

Ermesinde possui uma forte tradição de bandas de garagem (exportadora de tantos talentos musicais nacionais e internacionais), apresenta vestígios ainda bem visíveis nos muros da cultura *Punk* tardia (dos anos 90) que precedeu as tradições de concertos e festas *Underground* de música *Trance* e *Drum'n'Bass* ainda comuns nos dias de hoje, e paralelamente a isto mantém as tradicionais festas populares de rua, com forte carácter folclórico, e forte adesão pelo público mais velho, e por isso mais próximo da ruralidade.

Tendo a minha juventude sido vivida entre as freguesias vizinhas de Águas Santas e de Ermesinde, e na qualidade de habitante daquela área geográfica, posso testemunhar que entre os jovens filhos de camponeses, os descendentes de retornados e os filhos de trabalhadores portuenses, uma pequena porém representativa amostra destes jovens de Ermesinde caracterizam-se como tendencialmente rebeldes; a sua insurreição e a forte tradição artística na escola secundária, parecem ter pontos em comum, assim como a tendência que esta amostra revela para a música nas bandas de garagem, e na ocupação efetiva de garagens alugadas para ensaios, que reverberam o zumbido característico da distorção de guitarra que ecoa à noite durante os fins de semana um pouco por toda a zona dormitório que circunscreve a estação dos caminhos de ferro.

Os alunos da turma de 11º ano de Desenho, turma essa que observei desde o início do estágio (Outubro de 2011), e na qual intervim com novas ideias pedagógicas, são alunos cujas idades rondam os 16 e os 17 anos, maioritariamente raparigas, e com um sucesso escolar razoável. Trata-se de uma turma com fortes inclinações artísticas, não necessariamente aptidões, sendo que uma boa parte dos alunos incorpora atividades extracurriculares de expressão artística como, ballet, piano, guitarra, canto, saxofone, bandas de rock, *DJing*, e danças de salão. O ambiente social da turma é agradável e tranquilo, tratando-se porém de uma turma que combina a junção de duas turmas do ano anterior, em que os alunos ainda se foram conhecendo e criando laços ao longo do ano.

Num inquérito feito aos alunos do 11ºI, turma de Desenho (ver inquérito publicado em documento anexo a este relatório) as expectativas profissionais da maioria desta turma, apontam para o prolongamento dos estudos para áreas como a Arquitetura, o Design, a Conservação e Restauro, e de uma minoria para áreas como a Pintura, o Teatro, e a Psicologia. Quase todos valorizam o ensino do Desenho, mas no início do ano letivo, parecem desconhecer o seu desígnio e as aplicações que dele poderão advir. As

expectativas mostradas pelas aprendizagens na área de artes é grande, mas curiosamente, numa fase inicial do ano, a motivação pela disciplina de Desenho é menor do que a esperada, e as dificuldades da disciplina no que toca à realização do exame são vistas com apreensão pelos alunos.

2. O Desenho na sua prática atual

Como será o ensino da disciplina de Desenho na sua prática atual? Não há uma forma de o saber concretamente, mas podemos posicionar-nos naquilo que serão fortes suspeitas... Atualmente, e podendo apenas referir-me ao Desenho praticado nas escolas onde leccionei nos últimos anos, sendo a primeira pouco significativa, e ao Desenho praticado na Escola Secundária de Ermesinde, tenho observado um ensino do Desenho conformado às práticas do ano anterior, da planificação anual anterior, numa espécie de sucessão imutável, e suspeito que o ensino do Desenho seja no geral muito apoiado nos manuais. Estes manuais se forem levados em conta como única solução metodológica para lecionar Desenho, poderão parecer interpretar o programa apenas como um conjunto de “prescrições”⁴ quando o mesmo programa pode ser cumprido de outras formas, se não houver passividade dos docentes face ao mesmo.

Por ventura as práticas docentes face ao Desenho e ao seu programa, devem variar muito por todo o país, consoante as escolas, os alunos, e até mesmo a personalidade e a geração dos docentes; mas suspeito que o ensino do Desenho a dominar o panorama nacional, refletir-se-á maioritariamente no papel como suporte, no olhar como recetor da observação, e na mão como

⁴ Este termo assim como o termo “receituário”, foram aplicados ao definir o efeito do programa de Desenho sobre os docentes, por Manuel Porfírio, no seminário que assisti sobre o programa de Desenho, da 2ª edição das “Aprendizagens do Desenho No Ensino Secundário”, dia 3 de Março de 2012, na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

ferramenta de execução, solicitando apenas uma secção do corpo do aluno ao trabalho, a secção que vai da cabeça, pelo braço, até à mão. Duvido também que exista o hábito do recurso à imagem projetada neste ensino (por projeção de vídeo p. ex.) ou em papel (por partilha de livros ou imagens impressas), sendo que o universo visual evocado nas aulas provavelmente limita-se ao espaço circundante, o interior da sala, e raramente o exterior da sala expandido ao interior da escola, e claro à memória visual dos alunos. Não deve ser comum igualmente convocar a presença do som na sala de aula, ou nas propostas de trabalho, fora o som dos auriculares usado pelos alunos da Escola Secundária de Ermesinde, que coloca os alunos no seu espaço sonoro privado, calmo, concentrado, que muito embora possa tornar-se produtivo para alguns, também isola os mesmos na sala de aula, uns dos outros, e do docente.

A prática do Desenho está muitas vezes confinada à representação de objetos quotidianos, dos que se encontram dentro das mochilas, ou dentro dos armários das salas, e que em pouco se podem considerar estimulantes ou divertidos, por mais que a sua abordagem mude de ponto de vista ou de participação, ou seja, por mais que se recrie, reinvente, ou reposicione os velhos e gastos cenários.

Quanto aos alunos da Escola Secundária de Ermesinde, que tão motivados e confortáveis parecem estar na área das artes, parecem encarar o Desenho de um modo menos motivado do que seria esperado, assim foi sobretudo no início do ano letivo com a turma do 11º I, uma disciplina que os assusta por ter exame final, logo o afirmam, mas da qual não conseguem extrair devidamente a sua utilidade em outras aprendizagens, que não a do simples manusear do lápis e dos materiais riscadores (ver inquérito publicado em documento anexo a este relatório). Vêem o Desenho como ferramenta apenas, não o vêem como um modo de pensar, e de educar o olhar. E isto poderá eventualmente afetar a sua motivação para a prática da disciplina, pois a forma como se comportam na aula, o revela; encaram as propostas de

trabalho com um encolher de ombros, que por vezes parece até denunciar alguma contrariedade, muitos alunos chegam atrasados, demoram muito tempo até tirar o seu material das mochilas, como quem faz um esforço em iniciar a aula, e não se esquecem do intervalo nem da hora de saída, momento em que experimentam um maior entusiasmo... No entanto, na Escola Secundária de Ermesinde, ser de Artes, é visto pelos alunos como uma forma de rebeldia, ou de insurreição, pois a acompanhar esta tendência, temos uma escola onde é bem visível a secundarização das disciplinas de artes visuais, face às outras disciplinas, situação que também se faz sentir em outras escolas onde leccionei, e que coloca as artes visuais num plano de quase futilidade quando diminuídas ao estatuto de “disciplinas de decoração” como provam as poucas atividades propostas com visibilidade ao nível da escola, tais como as dos eventos de Natal, Carnaval, e Páscoa... Em todas as escolas onde fui aluno, professor, e agora professor estagiário, os professores e alunos de artes são vistos como mão de obra decoradora, o seu papel dentro da pequena comunidade escolar está diminuído a essas atividades festivas cristãs e pagãs, sendo a sua relação com a arte quase nula, e assim são facilmente posicionados como uma classe escolar à parte, e em alguns casos a elite menos importante da escola... Para agravar esta situação existe mais recentemente a avaliação docente, na qual os professores tem obrigação de fazer constar evidências do seu trabalho, ainda que as mesmas possam ser constatadas no sucesso geral do processo de ensino-aprendizagem. São prediletas dos docentes e sobretudo dos avaliadores, as evidências que sejam fotografáveis, e logo facilmente armazenáveis num belo portfólio, anexo ao relatório de autoavaliação docente. O resultado desta necessidade de usar “evidências fotografáveis” são escolas enfeitadas de cima a baixo, nas quais já nem se percebe a pintura original das paredes, tamanha é a saturação de decorações vibrantes, pinturas, esculturas, vitrais, azulejos, tapeçarias, e finalmente quando se esgotam as paredes, pintam-se casas de banho, mobiliário, até se chegar aos objetos suspensos no tecto, e os objetos suspensos nesses objetos, corrompendo a neutralidade arquitectónica original,

necessária para um ambiente de tranquilidade e aprendizagem, para o qual o edifício foi concebido. Em outras escolas onde já leccionei, os espaços escolares para colocação de “evidências” chegaram mesmo a ser disputados ferozmente entre docentes do mesmo grupo, dando origem a um mau estar entre todos, esquecendo no meio disto tudo, o elemento essencial da escola, o aluno. Preocupa-me que os alunos sejam meras personagens usados na avaliação do professor, na defesa de si próprio...

Tamanha é a preocupação com a salvação da sua própria pele, nesta parafernália de “evidências” da avaliação do docente, terá o mesmo, tempo e disposição para inovar, para se libertar desse estatuto de decorador, e transformar-se num ativo provocador de ideias? Num interlocutor entre a arte e os alunos? Ou pelo menos num facilitador desse contacto entre ambos? Ou será que a pressão burocrática e coerciva sobre o professor não fará do mesmo um subproduto daquilo a que António Nóvoa chama de funcionarização (Nóvoa 1999), um funcionário do estado sem nada a dizer, ou sem nada poder mudar na sua conduta?

3. O Desenho como linguagem

“Desenho é forma universal de conhecer e comunicar. Integrando as áreas do saber, atua na aquisição e na produção de conhecimento” “...vive, e faz criar, quer como testemunho de um passado, quer como intermediário do futuro. É área estruturadora de muitas outras áreas...”

(Ramos, Queiroz, et al., Programa de Desenho A - 10º Ano 2001)

Além do que representa concretamente o Desenho enquanto disciplina, interessa-me também perscrutar, o que tem os alunos a aprender no modo

como se relacionam com ele, e no modo como se aproximam dele, encarando o mesmo não apenas como uma disciplina do Ensino Secundário, delineada por um programa oficial, mas também como uma forma de arte, um instrumento de expressão, uma linguagem universal...

O Desenho antes de ser uma disciplina emoldurada por um programa, pode ser visto como um facilitador de comunicação, quase como uma linguagem que é decifrada em todo o mundo, ou melhor ainda, um idioma que todos podemos falar, e cuja descodificação pode ter mais de emocional, usando mais de signos, de indícios ou indicações, do que de significados.

Não me apercebo contudo, dessa forma de comunicação nas escolas que conheci, nomeadamente na Escola Secundária de Ermesinde, salvaguardando o Desenho que tem que ser concretizado nas propostas de trabalho da disciplina, sinto que o Desenho começa a perder terreno enquanto linguagem, face às novas tecnologias da comunicação, sem que todavia rivalize com elas no que toca às suas potencialidades. O que eu quero dizer, é que à exceção de pequenas garatujas presentes nas mesas, cadeiras, e portas das escolas (que também podem ter o seu interesse do ponto de vista plástico dependendo do contexto em que são observadas), não vi ou conheci até hoje, um meio de divulgação e intercâmbio de imagens, e eventualmente de desenhos, entre alunos de outras escolas e outros países, aqui em Portugal, como tive conhecimento por exemplo da *Gallery of Young People's Art Works*⁵ em Celje, na Eslovénia...

Uma das mais nobres funções das Artes ao longo da História da humanidade, tem sido a passagem de testemunho dos tempos vividos, das emoções experienciadas pelos seres humanos, e do conhecimento inerente ao objeto artístico, que é transmitido assim de gerações em gerações, sendo o Desenho um intermediário desse futuro que nos espera, não seria interessante

⁵ A Galeria de Arte de Jovens (The Gallery of Young People's Art Works Celje) funciona em Celje, e é a única galeria permanente na Eslovénia destinada a jovens artistas até 20 anos de idade de todo o mundo. É também a única galeria privada na Europa, com a única competição internacional privada para obras de arte de jovens artistas no mundo desde 1995.

criar métodos de registo e intercâmbio que o tornassem não só mais efémero quanto visível?

Existe da parte da Escola Secundária de Ermesinde a boa vontade em expor os trabalhos realizados pelos alunos de artes no final do ano, mas não existe uma estrutura criada de divulgação e de comunicação, de forma a trazer o público a essa exposição, ou até mesmo levá-la para fora do recinto escolar.

É certo que o desígnio da disciplina de Desenho não é apenas o de desenvolver uma linguagem, de comunicar, mas este é com certeza um aspeto demasiado interessante e motivante da disciplina para ser posto de lado, sobretudo na adolescência, altura em que todos temos tanto a dizer, e tantas emoções a partilhar.

O programa da disciplina de Desenho A, mostra de forma bastante clara a sua intenção em perpetuar o lado da comunicabilidade do Desenho enquanto linguagem, mas dependerá do docente a concretização de conteúdos que promovam a disseminação e contacto dessa linguagem com outros públicos.

4. Sobre o valor das artes

“There isn’t a school system in the world that teaches dance everyday as a compulsory discipline in the way that mathematics is taught.”⁶

(Robinson, Out of Our Minds: Learning to Be Creative 2011, 60)

⁶ Tradução: "Não há um sistema de ensino no mundo que ensine dança todos os dias como uma disciplina obrigatória no modo como a matemática é ensinada."

E porquê...? Porque não ensinar Dança de forma tão exaustiva quanto o ensino da Matemática, ou do Português?

Podemos falar de Dança, assim como de qualquer outra disciplina artística que promova o pensamento divergente e por isso livre. A própria disciplina de Desenho A, arroga essa postura quando se lê no programa “Desenho assume-se, hoje, como piloto na área emergente da «educação para a cidadania». A sua pedagogia é geradora de posturas, de debates, de crítica, de exposições, de confrontos.” (Ramos, Queiroz, et al., Programa de Desenho A - 10º Ano 2001). O ensino artístico parece de um modo geral inconveniente ao poder, falo do Estado que enquanto regulador das escolas, através das suas políticas educativas, procura com elas implementar uma educação de standardização de alunos, ou como chamou António Nóvoa, um processo de homogeneização cultural (Nóvoa 1999).

A falta de interesse pelas artes nas escolas (que não é o caso de Ermesinde felizmente), parece coincidir com um desinteresse e desvalorização dos pais dos alunos, pelo ensino artístico. Este desinteresse, terá com certeza muitas causas, mas uma delas é evidente, a sua indevida desconsideração, face às outras disciplinas (Eisner, 2009). Por verificar que há um desmérito do ensino artístico, que prejudica o aluno, e que este acontece a nível nacional e internacional, e que terá muito provavelmente sido agravado pelas nas políticas educativas que contribuíram para uma hierarquização das disciplinas (Eisner, 2009), decidi refletir a importância do ensino das artes, em Portugal, de forma a perceber se é possível obter dos alunos um maior sucesso e uma maior dedicação às Artes, face à sua indubitável importância, na educação, e na prospeção do próprio aluno, no tempo e no espaço em que vive.

*"In education the arts are considered nice, but not necessary"*⁷

(Eisner, What Do the Arts Teach? 2009)

Ao longo de três anos, nos contactos que tive com os pais dos meus alunos, fui construindo uma sensação, ou se quisermos, um entendimento empírico, sobre a importância que a disciplina de Educação Visual teria para eles, para que servia? Qual era a sua importância? Qual o seu lugar quando comparada com as outras disciplinas? Procurei muitas vezes e por mera curiosidade, saber o mesmo através dos meus colegas do meu grupo da minha e de outras escolas, relativamente aos pais dos seus alunos, e as respostas costumam ser muito semelhantes, ouvi muitas vezes frases como: "...as artes não servem para nada...", "...a Educação Visual serve para aprender a desenhar..." e "...desenhar não serve para nada...", "...o que importa mesmo é a Matemática e o Português..."

A própria escola como instituição, contribui para uma secundarização desta área disciplinar face às restantes, quando emprega incondicionalmente as orientações políticas administradas, por exemplo: quando o rendimento escolar de um aluno, é contabilizado nos resultados da avaliação numa fase inicial, conjuntamente com a média de todas as disciplinas, e depois, separadamente, com a média de Português e Matemática, como disciplinas de maior importância no Currículo Nacional do Ensino Básico, além das condições específicas e hierarquizadas que envolvem a sua avaliação no 3º Ciclo do Ensino Básico (Despacho normativo n.º 5/2007, de 10 de Janeiro), como disciplinas fundamentais na aprovação do aluno.

Apesar de ainda existirem alunos, pais, e professores, que valorizam as artes e o seu ensino, e procuram contrariar esta tendência (com dinamizações culturais extra escolares, promovidas muitas vezes por pais e professores, ou com a integração dos alunos em aulas e atividades particulares de música,

⁷ Tradução: "Na educação as artes são consideradas agradáveis, mas não necessárias" Eisner, *What Do the Arts Teach?* 2009 transcrição da palestra aos 00:05:20h

danças, ou teatro), e não querendo ilustrar a realidade muitas vezes resistente às políticas educativas, torna-se bastante clara a tentativa de desvalorização das Artes nestas políticas implementadas na escola, e o mais curioso é que as raízes desta ideia, de que a Arte ocupa um lugar menor no plano do conhecimento e da educação, têm milhares de anos, e era já testemunhada no séc. IV A.C., quando Platão, no livro VI e VII da República, descreve uma hierarquização do conhecimento que existe, numa linha vertical onde aparecem quatro divisões, de cima para baixo: no topo, o mundo intelectual ou inteligível, onde temos o conhecimento das ideias sobre ideias; logo abaixo do topo, o conhecimento das ideias sobre objetos; imediatamente abaixo, tínhamos o conhecimento dos objetos; e abaixo desse, em ultimo lugar; a imitação dos objetos, que é onde se situavam as artes nesta hierarquia do conhecimento (Eisner, *What Do the Arts Teach?* 2009)⁸. (Não deixa de ser interessante observar as reminiscências desta ideia desde o Platão, não devendo esquecer porém todos os momentos da História entre a data da República de Platão, o séc. IV A.C. e o séc. XXI D.C. nos quais entre os altos e baixos, se contam muitos momentos altos em que a Arte ocupou um dos mais nobres papéis da sociedade).

Sendo a escola um espaço tão importante de manutenção da cultura, e de preparação de um sujeito para o mundo, e sendo a nossa cultura predominantemente refletida no mundo audiovisual, privar a cultura audiovisual a alguns, poderá significar privá-los da cultura em que estão inseridos, e dessa forma dificultar a construção da sua identidade e da sua integração na sociedade (Freedman 2003). Com a decrescente oferta de Ensino Artístico nas escolas, e com a sua diminuição de carga horária e de atenção docente aos alunos, como adianta a nova revisão curricular que se prepara para entrar em prática, a revalorização do papel das artes torna-se um assunto de emergência social.

⁸ (Eisner, *What Do the Arts Teach?* 2009) ideia retirada da palestra aos 00:06:50h

Podemos então considerar haver uma desvalorização das artes em Portugal?

Torna-se claro que nas políticas educativas se tem feito sentir essa desvalorização, mas na realidade os meios de comunicação social não a mostram, há todo um movimento associativo que surge e que parece estar a engrandecer o interesse pelas artes, pelo seu ensino e pela sua valorização.

Nos últimos anos temos assistido ao aparecimento de associações de professores, investigadores, académicos, e artistas desta área, que através de encontros nacionais e internacionais, seminários e palestras, mobilizam pequenas porém prestigiadas e influentes comunidades, e fazem desenvolver toda uma empreendedora colectividade de pensadores, nos quais prosperam projetos e ideias para tornar o ensino artístico e o acesso às artes e às aprendizagens que delas advém, mais presente na nossa sociedade.

Essa realidade pouco conhecida da opinião pública, é uma realidade francamente crescente, e que talvez possa salvaguardar eficazmente o lugar das artes, e das suas aprendizagens, no nosso país e no mundo, oferecendo assim uma prometedora resistência às políticas educativas atualmente empregues, e fazendo frente às políticas em geral, que tem vindo a contribuir intensamente para o afastamento entre a cultura e o povo, como no caso da extinção do Ministério da Cultura, da privatização de espaços culturais, e da tecnocracia em geral instalada.

5. A escola e a criatividade

Atualmente sugere-se que a capacidade criativa de um jovem decresce quanto mais velho e educado ele se torna, isto porque esteve mais tempo exposto a uma educação linear e formatadora... As formas dominantes de educar na escola um pouco por todo o mundo, sufocam as condições

essenciais para o desenvolvimento criativo: *“Young children enter pre-school alive with creative confidence; by the time they leave high school many have lost that confidence entirely.”*⁹ (Robinson, *Out of Our Minds: Learning to Be Creative* 2011, 49), e muito embora Sir Ken Robinson se refira ao ensino em geral, e não particularmente ao ensino em Portugal, tenho a sensação de que esta “perda” de confiança, acontece também aqui no nosso contexto nacional. Como? Provavelmente porque cada vez mais, este modelo de escola que se vê um pouco por todo o mundo industrializado, faz das escolas fábricas de ensino, prescrevendo horários, regras e condutas uniformizadas, que procuram semear a conformidade e standardização, (Robinson, *Out of Our Minds: Learning to Be Creative* 2011) penalizando gravemente o erro, e dessa forma inibindo a experimentação do erro necessária ao processo criativo.

*“I don't mean to say that being wrong is the same as being creative but if you're not prepared to be wrong, it's unlikely that you'll ever come up with anything original.”*¹⁰

(Robinson, *Out of Our Minds: Learning to Be Creative* 2011, 153)

Sawyer refere na teoria da produtividade, que a melhor maneira de ter uma boa ideia, é ter muitas ideias, incluindo más ideias, e depois livrarmo-nos das más ideias, para ficarmos só com as melhores, ou com a melhor, e que a melhor forma de obter maior rendimento na criatividade é produzindo significativamente, ou seja produzindo muito, o que quer que tenhamos que produzir, assim o tem mostrado a História em relação a muitos criadores, que viram, precisamente nos períodos de maior produção de trabalho das suas vidas, saírem a maiores obras da sua criação (Sawyer 2012).

⁹ Tradução: “...as crianças entram na pré-escola confiantes na sua criatividade, e pela altura em que deixam o ensino secundário, já perderam inteiramente essa confiança...”

¹⁰ “Eu não quero dizer que estar errado é o mesmo que ser criativo, mas se você não estiver preparado para estar errado, é improvável que você algum dia apareça com algo original.”

Wagner defende inclusivamente que o erro é a mãe do conhecimento, que a história do conhecimento nascido do erro, é a história da própria humanidade, e que o erro anuncia no pensamento, a forma mais precoce de consciência. (Wagner 1895)

O nosso sistema educativo penaliza fortemente o erro através dos seus métodos de avaliação, e a escola deverá por isso, criar nas suas atividades, espaço para poder errar, atividades onde a avaliação não seja o objetivo único, ou pelo menos o mais importante, atividades das quais a produção de ideias surja naturalmente, aproveitando essa energia criativa primitiva e capaz de levantar questões e pontos de vista, que as crianças de idade anterior à escolar parecem possuir em pleno. Deveremos ajudar a construir seres capazes de crescer socialmente, acumulando qualidades e potenciais, e não obstruir a sua energia criativa essencial à vida, e às necessidades de conhecimento que não conseguimos antever, tamanha é a velocidade da transformação da nossa História, e da imprevisibilidade do nosso futuro próximo.

Uma forma de eventualmente conseguirmos isso, seria talvez, passar por atribuir ao Currículo Nacional do Ensino Básico e do Ensino Secundário, uma carga maior na componente artística obrigatória desde os primeiros anos, quem sabe em forma de projeto, capaz de complementar outras unidades curriculares na abordagem aos seus conteúdos, ao ponto de formar indivíduos mais interessantes, com mais opinião própria, capazes de qualquer desafio, e não conformados ou confinados ao molde para o qual parecem ter sido construídos para encaixar...

Não sendo a criatividade exclusiva das artes, mas antes um elemento essencial e presente em todas as áreas disciplinares, para a resolução de problemas, para o desenvolvimento da capacidade de inovar, há nas disciplinas da área das artes um espaço mais facilitado ao desenvolvimento da mesma, pela predisposição maior ao seu exercício, pela elasticidade dos programas, e pela tendência divergente característica dos seus conteúdos.

6. A escola e a Arte Contemporânea

“...os *ready-mades* de Duchamp (mas também os seus quadros) ou as monocromias de Malevitch são produto da Arte Contemporânea, ainda que tenham sido produzidas num contexto moderno, quando muitas das obras realizadas hoje em dia não são produto da Arte Contemporânea.” (Heinich 1999, 46)

Os primeiros *ready-mades* estão prestes a fazer cem anos, a "Roda de bicicleta" de Marcel Duchamp data de 1913, mas muitos alunos com quem contactei este ano, acreditam que Arte Contemporânea se refere unicamente a aquilo que se faz agora, hoje, nos últimos meses. Não compreendem que a Arte Contemporânea remete a movimentos artísticos que, apesar de incidirem sobretudo na segunda metade do século XX até aos dias de hoje, podem ser reconhecidos noutras épocas, ou seja, desconhecem que Arte Contemporânea não é apenas um termo de referência cronológica, mas um conjunto de diferentes ideias, distinta das correntes artísticas, de não querer pertencer a nada ou ser agrupado com algo, como a atitude dos artistas que levaram ao nascimento da arte conceptual ou da arte *povera*, ao contrário da Arte Moderna, que foi formada por correntes, fabricadas em escolas, sucedendo-se em gerações de artistas (Heinich 1999).

É certo que a Arte Contemporânea é provocadora, elitista, não parece ser feita para se compreender, pelo menos não por todos, e se apresenta como uma arte impossível de se classificar, e as escolas, essas, são nada menos do que disseminadoras do conhecimento classificável, logo não é difícil perceber o afastamento entre as escolas e a Arte Contemporânea, mas o sentimento de estranheza dos alunos de artes face à mesma, levanta-me dúvidas sobre o seu eventual contacto com ela, mesmo fora da escola. Mais uma vez aqui reporto à minha experiência enquanto docente noutras escolas, e enquanto estagiário em Ermesinde.

A questão levanta-se quando nos primeiros meses de observação no estágio, me interroguei sobre o possível contacto, com a Arte Contemporânea, que os alunos tinham. Refiro-me especificamente ao Plano Anual de Atividades, que contempla as visitas de estudo programadas, os eventos planeados dentro e fora da escola, e refiro-me mesmo aos conteúdos lecionados nas disciplinas artísticas. Podendo apenas referir-me devidamente aos conteúdos das disciplinas a que assisti, sendo elas o Desenho A, e a Geometria Descritiva A, ambas do 11º ano.

Do Plano Anual de Atividades (Plano Anual e Plurianual de Atividades assim denominado na Escola Secundária de Ermesinde), não constam visitas de estudo a museus ou espaços de Arte Contemporânea, o mesmo contempla apenas em Março uma exposição de Abertura da Primavera na escola, e outra em Maio, a Semana das Artes, na escola; estas exposições exibem os trabalhos feitos ao longo do ano pelos alunos de Artes, não mantendo necessariamente como propósito uma aproximação dos alunos à Arte Contemporânea. Apesar disto felizmente, no mês de Abril organizou-se uma visita ao Museu de Serralves, disponível para os alunos de Artes.

As disciplinas com as quais tive contacto possuem uma relação quase nula, e muito pouco perceptível com a Arte Contemporânea, e é natural que isso aconteça se tal não for uma preocupação pessoal do docente, uma vez que o programa destas disciplinas (Desenho A, e Geometria Descritiva A) contempla de forma pouco evidente essa relação, pelo menos de um modo manifesto, não querendo porém dizer que estabelecer tal relação seja impossível com o programa atual destas disciplinas, muito pelo contrário, tanto o programa de Desenho A, como o de Geometria Descritiva A, gozam de uma liberdade interpretativa suficientemente ampla para integrar conteúdos da Arte Contemporânea, sobretudo o programa de Desenho A.

A minha inquietação emerge quando numa aula teórica por mim lecionada, ainda no mês de Dezembro, apresentei aos alunos o artista Tony Orrico, em algumas das suas *performances*, nas quais desenha com pés e

mãos, ou usa a recriação de um gesto com o impacto do corpo pintado de fresco contra uma tela; o espanto coletivo da turma, bem como as perguntas que sucederam a apresentação, reafirmam que o nível de literacia artística da turma, quando falamos de Arte Contemporânea, é naturalmente baixo, o que não é surpreendente para alunos do décimo primeiro ano, mas podia ser francamente melhor, nomeadamente na ajuda que essa literacia poderia dar na forma como encaram as propostas de trabalho, e nas soluções gastas e desinteressantes que muitas vezes apresentam para essas mesmas propostas. Refiro-me aqui ao medo que têm de arriscar soluções mais audazes e corajosas nas propostas de trabalho a Desenho, revelam aí uma preocupação quase “clássica” em executar a perfeição e assertividade, e que fosse o seu conhecimento ao nível de Arte Contemporânea maior, os seus trabalhos, acredito, seriam bem diferentes.

O facto de na disciplina de História e Cultura das Artes só se lecionar Arte Contemporânea no final do 12º ano, condiciona a aprendizagem interdisciplinar, a um estado de desencontro cronológico. A maioria dos alunos de 11º ano, nunca terá ouvido sequer falar de Marcel Duchamp, de Arte Conceptual, ou de *Land Art*, nem tão pouco saberá ordenar devidamente no tempo e no espaço, acontecimentos como a 2ª Guerra Mundial...

A mesma preocupação ressurgiu quando ao conversar com uma aluna sobre as suas expectativas profissionais, esta me revelou ser já uma “pintora” consumada desde os 12 anos, com várias exposições em sedes de juntas de freguesia, e pelo facto de frequentar aulas de pintura privadas com um alegado pintor de Ermesinde, com o qual partilhava ideias francamente retrógradas sobre o virtuosismo e o valor acentuado da pintura até ao século XIX, face às “modernices” exíguas do século XX e XXI... Naturalmente que tamanhas demonstrações de preconceito e ignorância sobre a Arte Contemporânea justificam a minha anterior nota sobre o assunto.

Mas serão estas demonstrações apenas uma dificuldade em aceitar a simples existência da Arte Contemporânea, entre as artes? Se a Arte

Contemporânea é provocante, e até às vezes propositadamente repulsiva, é natural que não goze de boa fama, é natural que aos olhos de quem não se interessa por Arte Contemporânea, o desprezo pela mesma seja espontâneo. Mas e se essa objeção, nasce dentro de casa dos alunos? Se considerarmos os pais os grandes orientadores profissionais dos jovens, ou pelo menos aqueles com maior influência nessa orientação, já que serão eles na sua maioria a patrocinar os cursos superiores, e se admitirmos que estes não aceitam bem a Artes, naturalmente que não irão valorizar a Arte Contemporânea, nem tão pouco questionar o afastamento destes temas na escola, poderão até eventualmente patrocinar o distanciamento dos alunos dos cursos artísticos, para outras escolhas académicas, pois as artes não são auspiciosas ao nível económico...

“A dificuldade em aceitar a Arte Contemporânea é acrescida pelo facto de esta operar um deslocamento do valor artístico, que já não reside tanto no objeto proposto quanto no conjunto de mediações que este autoriza entre o artista e o espectador...”
(Heinich 1999, 45)

Há algumas décadas atrás, quando se falava em pintura ou escultura, muitas vezes falava-se em bom dinheiro, em negócios de compra e venda de arte, e corrompido ou não o seu desígnio, a arte usufruía de um estatuto importante na sociedade, que bem ou mal, preservava a consideração por quem nela se envolvia. A arte já não é traduzida em dinheiro, ou pelo menos, já não é inteiramente ditada pelo seu comércio, a Arte Contemporânea não se escolhe para combinar com a parede em cima do sofá, e para a comunidade que não contacta com ela, nem a procura visitar, a Arte Contemporânea não serve absolutamente para nada.

Se assumirmos que o despreço pelas artes em geral, começa em casa, é natural que não se encerre nas escolas, a menos que haja intencionalmente

um empurrão dos docentes para dentro desse estranho mundo da Arte Contemporânea...

Sinto que há uma necessidade emergente em abrir nas salas de aula uma janela para o mundo atual, e a Arte Contemporânea é apenas um dos desconhecimentos dos jovens, há todo um mundo de informação exterior que não interessa aos nossos jovens, mundo do qual não se fala em casa, nem se fala na escola, não será um dos desígnios do ensino acionar o interesse por esse conhecimento?

Não será que encontramos no ensino artístico boas razões, e boas oportunidades, para promover essa abertura?

Todavia será essa promoção uma tarefa dura, a Arte Contemporânea, é um campo da produção cultural vastíssimo e diverso em disciplinas, meios, e contextos sociais. Sendo a distância histórica do seu tempo necessária ao seu estudo, tão curta, e a sua ação na sociedade tão pouco documentada, quanto valorizada nas escolas, conscientemente ou não, os professores que acabam por se mostrar sensíveis a formas institucionalizadas de censura, manifestarão uma ignorância seletiva do que acontece fora da sala de aula, e logo fora do seu alcance.

Uma possibilidade de promover esta abertura à Arte Contemporânea, será a aproximação das escolas aos museus, através da participação nos projetos educativos promovidos pelos mesmos, cultivando a literacia visual, a capacidade de investigação, o pensamento crítico, e a prática de autoexpressão contemporânea pelos estudantes, através das parcerias disponíveis entre museus e escolas (New Museum 2011).

7. Outras possibilidades

7.1. Aprender a partir das artes

Num momento da História da Educação em que aparecem cada vez mais novos pedagogos, cada vez mais informação em livros, palestras, e publicações *online*, e mais novas tecnologias, nomeadamente as que procuram integrar vários domínios do conhecimento no mesmo momento de aprendizagem, como é o caso do recurso à transdisciplinaridade, na qual os conteúdos passam por uma “integração global, dentro de um sistema totalizador” (Zabala 1998, 144), julgo que fazer o mesmo com a disciplina de Desenho, faz todo o sentido, porque apesar de se tratar de uma disciplina da área das artes, a sua metodologia não parece diferir muito da usada em outras disciplinas de outras áreas, procurar cruzar aprendizagens e transpor os limites disciplinares (através da implementação de projetos), e procurar adquirir as mesmas competências por vias cruzadas, terá provavelmente tanto de estimulante quanto de eficaz na apreensão das mesmas.

A educação em geral, pode usar a transdisciplinaridade em seu proveito como já usam as artes, vejamos que há muito tempo que as anteriormente chamadas Belas-Artes eram compartimentadas em disciplinas como a Pintura ou a Escultura, agora nos dias de hoje temos as Artes Plásticas, em que a fusão tecnológica dos seus *media*¹¹ atravessa todas as áreas do saber procurando todas concentrar-se apenas no “processo pelo qual obtemos ideias originais e valiosas”, a criatividade, (Robinson e Aronica, O Elemento 2010, 73) processo esse essencial para a evolução do sujeito a educar, não só na área das artes, mas em todas as áreas, para a evolução da sociedade.

Certo ensino pode aprender com a educação artística, na medida em que pode mudar a sua tendência convergente (dos conteúdos que apenas

¹¹ Aqui *media* assume-se na gíria das artes como mediação, a mesma *media* do sufixo de multimédia.

interessam absorver com vista à aprovação nos exames) para um pensamento divergente, pensamento esse que ascende à criatividade, que no fundo se traduz pela capacidade que um aluno tem em encontrar muitas e diferentes respostas para tomar na resolução de um problema; criando por exemplo a capacidade no aluno de interpretar um problema a partir de diferentes perspectivas e pontos de vista, sem pensar só de forma linear ou consonante, mas abrindo o pensamento em todas as direções.

*"There are some tests for divergent thinking just as there are for IQ. Typically, you might be asked how many uses you can think of for a paperclip. An average score might be 10 or 15, all involving paper. People who are good at these tests might come up with over 100 ideas..."*¹²

(Robinson, Out of Our Minds: Learning to Be Creative 2011, 162)

A arte abre portas ao inconformismo, e ao pensamento crítico, e dessa forma o contacto com a arte promove um encontro entre a razão e o coração, a prática artística é sempre apaixonante, e o que apaixona une, e julgo que a aproximação à escola por via das artes, será uma mais valia para o sucesso geral de um aluno, mesmo para outras áreas disciplinares.

Mas se a arte na sua prática fora do ensino, é naturalmente transdisciplinar, tornar assim o seu ensino pode não passar de uma mera utopia, já a compartimentação disciplinar que define a escola de hoje torna quase impossível transpor esses compartimentos, a menos que hajam iniciativas por parte das escolas e dos professores, em implementar projetos, nos quais, o recurso aos saberes partilhados entre todas as áreas disciplinares,

¹² Tradução: "Existem alguns testes de pensamento divergente, assim como há para QI. Normalmente, você pode ser solicitado para pensar em quantas utilizações poderão ser dadas a um clip de papel. Numa pontuação média podem ser a 10 ou 15, todas envolvendo papel. Pessoas que são boas nestes testes podem chegar a ter mais de 100 ideias ..."

sirva sobretudo ao aluno e às suas expectativas. Refiro-me à criação de projetos artísticos como peças de teatro, concertos, *performances*, cinema, projeções de vídeo para a comunidade, nas quais o envolvimento do aluno combata inclusive o abandono escolar, fazendo da escola não só um local de obrigações, mas sobretudo um espaço onde o prazer em ser jovem, e a procura e o desenvolvimento das suas paixões tenha lugar.

7.2. Olhar e ver Desenho

*“Alles ist Zeichnung!”*¹³ (Giacometti 1965)

Para um artista experiente, ou para um indivíduo com o seu olhar educado, é fácil olhar o mundo, e identificar o que poderia ser Desenho em tudo, em todo o lado para onde se volta, a sua educação treinou-o para potencializar toda a sua observação, e poder transformá-la em arte, ou interpretá-la como outras formas de conhecimento que não as óbvias e publicadas nos meios habituais de informação. No entanto o mundo que nos rodeia pertence a todos nós, e o que podemos aprender dele e da sua observação pertence a todos por direito, há que ensinar a olhar.

Ver Desenho em nosso redor, é assim uma prática que pode ser estimulada em nós, que já nasce connosco, mas que se vai perdendo com a idade, ou quando muito esquecendo. Essa criatividade pode ser estimulada, acredito mesmo que essa capacidade primária de ver desenhos em nuvens, ou em nós da madeira, nos móveis ou no soalho das nossas casas, pode ser recuperada, e as aprendizagens que podemos tirar desse modo de observação são de uma amplitude e utilidade imensuráveis.

¹³ Tradução: “O Desenho é tudo!”

Olhar e ver Desenho em tudo o que nos rodeia, é fundamental para que o Desenho vá ao encontro dos seus desígnios, aqueles que segundo Teel Sale e Claudia Betti passam por: interpretar as nossas experiências, descrever com exatidão ou anotar informalmente, comentar a sociedade e o mundo, revelar psicologicamente o que está oculto, fornecer uma base comum e universal para a comunicação, transformar material frágil em força conceptual, estender a mente e o espírito promovendo um profundo respeito pelo olhar e pelo pensamento (Sale e Betti 2007).

E revelando o que está oculto, em 2009, Jarbas Agnelli, artista brasileiro contemporâneo, viu um ajuntamento de pássaros pousados em cinco fios elétricos paralelos e equidistantes, o seu olhar treinado de músico percebeu que a formação aleatória das aves formava mais do que um acaso, para quem estivesse disposto a ver, havia harmonia e ritmo no desenho daquela composição (sendo estes elementos transversais nas artes visuais, na literatura, e nas artes performativas), e que embora se tratasse de uma casualidade da natureza, a mesma poderia estar a transmitir-nos uma mensagem musical. Naturalmente que um músico veria mais facilmente uma partitura, tratasse a história de um matemático e poderia na mesma imagem quem sabe identificar-se um algoritmo.

Então Jarbas Agnelli foi para casa com a fotografia, desenhou as aves na posição de partitura, tal como se encontravam nos fios, e traduziu num piano a composição que se revelou belíssima, como se fosse composta por um ser humano, dando-lhe apenas uma leve interpretação no tempo. A experiência quase comovente, correu as redes sociais em poucas horas, e em poucos dias tornou-se mundialmente conhecida como “*Birds on the wires*”, uma obra contemporânea com milhões de visualizações na internet (França 2009).



Figura 1 - "*Birds on the Wires*" Composição visual musicada por Jarbas Agnelli, 2009

Coetânea de Jarbas, Sonja Hinrichsen, artista alemã, ao observar o desenho deixado pelas pegadas de animais na neve em 2010, ensaiou caminhadas de várias centenas de metros pelos extensos e lisos mantos de neve deixados pelas tempestades no Novo México, e desenhou com os pés círculos e espirais capazes de ser vistos do espaço numa marca humana impressionante, efêmera no impacto que nos deixa, e findável pela progressiva liquefação da neve (Owen 2012).



Figura 2 - "*Snow Circles*" Sonja Hinrichsen, 2012

Um outro artista alemão, Bartholomäus Traubeck, arranhou forma de transformar material frágil em força conceptual, recorrendo a velhos cepos de árvores. Identificou no desenho dos anéis de crescimento de árvores abatidas pelo Homem, um mapa biográfico das mesmas, e tal como Jarbas Agnelli, tentou interpretá-las musicalmente, reconhecendo nelas a semelhança com um disco de vinil, decidiu cortar fatias finas desses cepos em formato de disco, e então construir um leitor de vinil adaptado, ao qual substituiu a tradicional agulha, por um leitor óptico que digitalizaria em tempo real as diferenças tonais dos anéis escuros e claros da árvore, e converteria as mesmas numa linguagem binária, reconvertida novamente em notas musicais tocadas por um piano robotizado, escutando assim anos e anos de crescimento de um ser vivo sob a leitura poética de um piano (Traubeck 2009). A interpretação do piano é sensacional, imagina-se a lentidão e a força do crescimento de um tronco e da sua copa a rasgar os céus, os traumatismos sofridos pelas tempestades e mutilações por parte do Homem nos seus ramos, visíveis nos seus nós, audíveis nas notas graves e dramáticas que o piano robotizado traduz, trata-se de uma obra comovente, introspetiva, que nos remete para a longevidade e impacto da nossa própria existência, superada facilmente por um ser vivo tão pacato e inofensivo quanto uma árvore...



Figura 3 - “Years” Bartholomäus Traubeck, 2009.

Os três casos apresentados, não mostram apenas a vontade artística de querer identificar Desenho em tudo o que nos envolve, mostram-nos sobretudo as possibilidades que o Desenho nos traz, na interpretação daquilo que vemos, e o que dessa interpretação podemos aproveitar em forma de aprendizagem.

Jarbas Agnelli mostra-nos por exemplo, como a simbiose entre animais e humanos é possível quando natureza não é perturbada, e que há enigmas matemáticos na natureza que corroboram estudos com mais de oitocentos anos, como os do “Número de Ouro” e a “sequência de Fibonacci”¹⁴, isto se considerarmos que na estrutura molecular ou atômica das aves e dos animais e plantas em geral, há intervalos matemáticos que regem a forma como se movimentam e ocupam o seu espaço na natureza, e que muitas vezes desmontando esses enigmas matemáticos e traduzindo-os em linguagens familiares ao Homem, como no caso da música, podemos verificar harmonias e ritmos amoldados ao nosso entendimento fazendo total sentido, aludindo à familiaridade matemática comum a todos os elementos da natureza; a artista Sonja Hinrichsen apresenta-nos um nova forma de *Land Art* cuja marca na Natureza é passageira sem perturbar a vida selvagem; e Bartholomäus Traubeck oferece-nos a possibilidade de escutar o que uma velha árvore tem a dizer sobre a sua existência depois do seu abate levado a cabo pelo Homem...

Estes três exemplos de artistas acima citados, são o perfeito exemplo do que é promover um profundo respeito pelo olhar e pelo pensamento.

Nas escola para se desenhar e compreender o que nos circunda, para promover a visualização do mundo, apurando o sentido de observação, é fundamental que se saia da sala de aula frequentemente para o exterior, para exposições e visitas de estudo, é imperativo que se traga para a sala imagens,

¹⁴ Sequência numérica do matemático Fibonacci, que levou em 1202 à descoberta do Número de Ouro, presente em inúmeras estruturas da natureza, nomeadamente no cálculo para o desenho da concha Náutilus. (Brown 2008)

vídeos, estímulos visuais, e não apenas recorrer ao recheio das mochilas para desenhar e cumprir o programa no seu mínimo de conteúdos...

As competências a adquirir com o Desenho, podem ser apreendidas através do Desenho, mas não só, acredito que essas mesmas competências poderão ser colhidas de aprendizagens vivenciáveis da muita informação que nos rodeia, dentro e fora da escola, se nos dispusermos a isso enquanto docentes, se incentivarmos os alunos a encontrar o seu caminho nessas aprendizagens, de modo a complementar os saberes transmitidos por via escolar.

II. DESENHAR COM O CORPO EM MENTE

1. O corpo no espaço

“...Tudo é corpo, e nada mais; a alma é apenas nome de qualquer coisa do corpo...”

“...Por detrás dos teus pensamentos e sentimentos, meu irmão, há um senhor mais poderoso, um guia desconhecido, chama-se “eu sou”. Habita no teu corpo; é o teu corpo...”

“...Há mais razão no teu corpo do que na tua melhor sabedoria. E quem sabe para que necessitará o teu corpo precisamente da tua melhor sabedoria?...”

“...Quero dizer uma coisa aos que desprezam o corpo: desprezam aquilo a que devem a sua estima...” (Nietzsche 1994, 48)

Nietzsche, vê no corpo, o ponto de partida para estudar o Homem e as suas questões relacionadas com a alma. A chave para o entendimento do Homem e da sua subjetividade passa pela exaltação do corpo (Nietzsche 1994). No entanto, nas escolas, à exceção da educação física, parece haver uma subtração do corpo do sujeito a educar...

1.1. Alunos da cinta para cima

A importância do corpo na vida dos alunos tornou-se para mim um assunto curioso enquanto professor do grupo de teatro escolar a que pertenço, (ao observar o rápido amadurecimento dos jovens atores face aos jovens não praticantes de teatro, no mesmo contexto escolar); e ganhou particular interesse a partir do momento em que me tornei professor estagiário, e pude

pela primeira vez, após quase cinco anos de experiência de ensino, mudar o meu ponto de observação, e posicionar-me no lugar de observador aprendiz, e passei a notar o quanto um aluno se relaciona consigo mesmo e com os outros, da cinta para cima, na posição de sentado...



Figura 4 - Estudantes em Desenho, trabalhando nos seus autorretratos na Smithtown HS East, 2007

Parece existir no espaço escolar um afastamento do aluno (parte) como elemento integrante do corpo (todo), Sir Ken Robinson, refere que nos educamos muito da cintura para cima, e depois focamo-nos nas cabeças, temos muitas vezes o corpo presente apenas como transporte para a nossa cabeça. (Robinson, *Do schools kill creativity?* 2007)¹⁵

Acredito que ao perdermos contacto com o nosso corpo enquanto aprendizes, estamos menos conscientes de nós mesmos e da nossa existência no espaço que nos envolve, na forma como interagimos no campo social e humano, perdemos o contacto com muitas das características físicas que na nossa infância enquadraram o desenvolvimento da nossa

¹⁵ (Robinson, *Do schools kill creativity?* 2007) Retirado aos 00:09:30h da palestra.

personalidade, não temos tanto contacto com nós próprios enquanto espécie, com o nosso género, a nossa sexualidade, a nossa raiva, ou a nossa estupidez natural.

Não será que ter em mente o nosso corpo nos permite ter em mente o nosso impacto na Terra, medir a nossa escala física e mental, ajudar a avaliar as nossas ambições, pensar de onde viemos e refletir para onde vamos...?



Figura 5 - José Saramago, em Lanzarote, 2008, no dia em que subiu a pé a Montanha Branca.

Fotografia da fotografia original, por Ricardo Luís Gomes, 2011

Em Tías, Lanzarote, na casa onde viveu José Saramago, no mês de Agosto de 2011, a guia da casa contou-me olhando uma fotografia: em 2008, Saramago, pouco depois de ter obtido alta de um longo internamento, foi a pé subir a Montanha Branca, um vulcão adormecido, contra a vontade de Pilar, sua mulher. Ainda debilitado, saiu de casa determinado a subir a montanha. Apesar do seu corpo convalescente estar mais velho do que a sua mente, precisou reconectar-se com ele, para se sentir vivo, para voltar a escrever.

Se pensarmos que do ensino básico para o secundário, há rapazes que cresceram uns vinte centímetros de altura, e desenvolveram outros tantos quilos de musculatura, e raparigas que chegaram ao último estágio da puberdade completando o seu semblante adulto, não é de espantar que quando se levantam das mesas, mesmo com bons modos, deixem cair cadeiras, virem objetos desajeitados, e se calquem uns aos outros, com o descuido de quem vestiu alguém maior do que si mesmo, e ainda não se habituou à sua escala inábil pois passou os últimos meses sentado na sala de aula, chegando a casa e sentando-se ao computador, sem acompanhar o seu corpo na sua evolução.

Com aulas de noventa minutos, e intervalos tão curtos que mal dão tempo para sair e voltar a entrar no pavilhão, e com idas aos centros de estudo após a escola, num emaranhado de atividades, que lhes preenche totalmente o seu tempo livre de modo a ajustarem-se ao cada vez mais exigente horário familiar, permitindo assim que os pais os venham buscar mais tarde, o único contacto que parecem manter consigo mesmos, será durante as aulas de educação física, nos jogos de contacto, onde o corpo é confrontado com a sua escala, e com o corpo dos outros. Apesar disso essas aulas de Educação Física parecem ausentes de grandes estímulos mentais, o que pouco parece acrescentar a essa relação de equilíbrio entre corpo e mente, necessária para nos conhecermos e desenvolvermos enquanto indivíduos totais.

Esta questão da falta de contacto social presencial, ou de contacto social precário, parece afetar as relações dos alunos ao ponto de assistirmos a alunos a cortejarem-se entre si durante as aulas, com auxílio de mensagens escritas de telemóvel, e a faltarem a alguns tempos letivos seguintes para conseguirem namorar o tempo suficiente, já que o exigente horário letivo e pós letivo não o permite... Situações como estas observei-as, várias vezes, tanto no decurso deste estágio, como anteriormente enquanto docente.

1.2. O corpo nas redes sociais

“...No ciberespaço, os limites do corpo não são modificados em seu tamanho ou dimensão, nem em suas características, mas em sua capacidade de existir e agir em ambientes virtuais interativos processando informações. Trata-se de uma existência virtual, assentada em um remapeamento sensorial, onde o corpo sente a partir de próteses ou interfaces que permitem conexões que virtualizam a sua materialidade...” (Lyra 2003, 21).

A agravar este “afastamento” do seu próprio corpo, os nossos jovens vivem a geração das redes sociais da internet, onde o uso de plataformas como o *Facebook*, contribui para que a construção das suas identidades, seja cada vez mais falsificada pelas fotos de pose, e pela informação omissa acerca de si próprios, que oculta os seus fracassos, frustrações, pois na vida real podemos ser desapontados, magoados, ridicularizados. O uso dessas plataformas protege-nos do exterior e das suas interferências não permitindo contudo enfrentar as suas inseguranças, podendo escolher quem pode comentar a nossa vida e com que limites, numa seleção pessoal de virtudes manipuladas pela plataforma que escolhe os seus amigos apenas com um clique (Wittkower 2010, 265).

Não pretendo com isto afirmar que o uso das redes sociais seja mau para os jovens, estar conectado com o mundo não pode ser uma coisa necessariamente má, mas preocupa-me quando o mesmo se torna o principal meio de socialização, e às vezes o único. Podemos até considerar que a utilização de identidades virtuais, não serão de facto falsas identidades, serão novas identidades de um novo mundo que é o do ciberespaço (Smith 2008, 4), mas vivenciando essas identidades de que forma se irão preparar estes jovens para uma profissão no mundo palpável, de que modo resolverão os seus problemas sociais sem os antes experimentar no “laboratório de emoções”

que era a escola antes da internet aparecer, quando as aulas duravam cinquenta minutos, quando sobravam horas para convívio depois do toque de saída?



Figura 6 – “Identity on the Social Media Stage” por Katie-Rose em: *Escaping Media, Facebook*, 2011

Num destes dias ouvia num corredor da escola um desabafo entre duas professoras sobre os alunos adolescentes: - “Passam por nós, dão-nos encontrões e nem reparam, nem pedem desculpa, estão cada vez maiores, e rudes, já não há respeito nem pelos professores... ...é como se nem estivéssemos lá...” não é a primeira vez que observo adultos a queixarem-se da ausência de noção de espaço dos adolescentes, em parte acredito que se deva ao facto de crescerem muito rápido, mas o tempo que dedicam à internet a construir a sua identidade, aquilo a que Pierre Levy chama de “hiper corpo” (Levy 1996, 30)¹⁶, pode estar a perturbar o seu desenvolvimento social do seu corpo real, nomeadamente no que diz respeito ao seu comportamento, no espaço que habitam, seja ele escolar, doméstico, urbano, pois o corpo virtual não precisa desse desenvolvimento, é como se alguns dos sentidos do corpo real, se tornassem obsoletos...

¹⁶ Hiper corpo é segundo Lévy o nome dado à fusão entre o corpo real (biológico) e o corpo virtual (do ciberespaço).

1.3. “O corpo em mente” ou a consciência do corpo

“Os movimentos do corpo subiram à superfície da consciência, infiltraram-se nela e fizeram-se *consciência do corpo*.” (Gil 2001, 162)

A consciência que possuímos de nós mesmos pode estar subordinada ao modo como usamos o nosso corpo? Poderá um aluno cuja aprendizagem passe pela utilização do corpo, aprender mais sobre si próprio e sobre os seus próprios interesses e logo quebrar com a tendência uniformizadora da escola?

Se a escola tenta controlar o comportamento de um aluno restringindo o seu modo de atuar a um conjunto de regras, atitudes, e formas de estar publicamente, atua portanto na nossa consciência, ou melhor, educa a nossa consciência a controlar o nosso comportamento. E é natural que assim o seja, já que falamos num espaço habitado por múltiplos indivíduos, e pretende-se que o convívio seja pacífico, ordeiro, e propício à aprendizagem. Mas haverá na escola espaço e oportunidade de não usarmos a nossa consciência habitual? Ou seja, para sermos inconscientes da nossa consciência habitual ao serviço de uma aprendizagem física como a dança, numa consciência corporal?

Se pensarmos na dança, na forma como os corpos comunicam, esta é inconsciente, o inconsciente inerente ao corpo supera a consciência que temos do mesmo, estando o desenvolvimento do movimento fortemente comprometido caso mantenhamos demasiada consciência de nós mesmos, ou seja, “É necessário que a espontaneidade, a vida, a fluência do movimento possam jorrar e desabrochar...” (Gil 2001, 157) para que se desenvolva o movimento na dança.

Se tivermos consciência de nós próprios em demasia podemos desequilibrar o nosso movimento e provocar o seu colapso, pois o movimento

está sujeito a aquilo a que Merleau-Ponty intitula de “practognose”¹⁷ (Gil 2001), um conjunto de pequenas percepções energéticas captadas pelos nossos sentidos corporais, e que resultam no equilíbrio de um gesto no qual a intervenção da consciência resultaria no desmoronamento do mesmo (Gil 2001, 158). O mesmo acontece no gesto desenhado, em pequena escala, numa folha de papel, aquando uma representação de uma figura em movimento por exemplo, se tomamos demasiada consciência do movimento da mão comandada pelo movimento dos olhos que acompanham o movimento da figura, comprometemos o fluxo que leva uma linha à outra, desmorona-se esse “bailado” protagonizado pelo lápis sobre o papel.

No caso da Dança, o estado de consciência que melhor favorece o bailarino é a consciência do corpo, ou seja, não a consciência habitual que temos de nós próprios, que avalia por exemplo o grau de perfeição de um gesto, mas a consciência que nos permite deixar de nos ver do exterior, ou de nos imaginar vistos de fora, para a consciência a partir de dentro, que nasce do relaxamento, que nos leva ou deixa arrastar por uma corrente de energia captada pelo próprio corpo (Gil 2001, 160).

De que forma a consciência do corpo toma conta, ou impregna a nossa consciência vígil, aquela que possuímos no dia a dia? Na verdade, a consciência do corpo nasce dos espaços vazios entre a consciência vígil, através de pequenas percepções cinestésicas, percepções essas que apreendemos do espaço e do tempo, e que nos permitem complementar a nossa consciência habitual, numa consciência “atmosférica”, trazida à superfície pelos movimentos do corpo (Gil 2001, 162).

Se termos o corpo em mente passa pela atenção às pequenas percepções do mesmo no espaço onde ocorre a consciência do corpo, e se essas percepções estão condicionadas pelos sentidos e emoções que são singulares em cada indivíduo, de cada identidade ímpar, não será que complementar a

¹⁷ Practognose: o conhecimento instintivo e natural que o corpo tem do mundo.

nossa consciência habitual, com uma consciência corporal é um benefício na aprendizagem e enriquecimento geral do aluno?

2. Desenhar com o corpo

"A percepção dos movimentos visíveis do corpo desencadeia outras percepções... "percepções" de movimentos virtuais." "...o facto de um corpo se virar numa cambalhota engendra um espaço virtual onde planos, linhas, curvas "se viram no ar"..." (Gil 2001, 164)

A prática do Desenho poderá aproximar-nos mais de nós próprios enquanto pessoas, e dos outros, dependendo da forma como nos relacionamos com o mesmo. Se deixarmos de olhar o Desenho como uma disciplina que acontece em cima de um mobiliário próprio, e que se expressa apenas num papel, e por meio de materiais riscadores, e se a tirarmos do seu ambiente elevando-a a um ambiente mais complexo e transdisciplinar, cruzando os seus conteúdos com outras áreas como a Dança, o Teatro, a Música, ou a *Performance*, podemos tentar obter dela uma disciplina que facilite uma maior interação social, e logo se relacione melhor com o aluno.

"Construir um gesto dançado, revela de um processo que não difere muito do de traçar um desenho" (Gil 2001, 170)

Na Dança, na *Performance*, ou no Teatro, temos elementos em comum com o Desenho, como o espaço, o gesto, a silhueta, os planos de representação, a própria representação, o automatismo... e por isso é possível expandir o Desenho a esses domínios, não com o objetivo de transformar a disciplina de Desenho em outra coisa diferente, mas apenas com o intuito de

dar alternativas à aprendizagem, às competências a adquirir por via do Desenho, pontualmente, complementando esta prática assente na metodologia de um projeto.

Se imaginarmos uma boca de cena, por onde se assiste a uma dança, ou uma peça de Teatro, podemos compará-la com uma folha de papel, tornando a tridimensionalidade numa visão planificada, bidimensional, a partir do qual fundidos os planos tridimensionais num só plano, se observam espaços vazios deixados pelos corpos, ou moldados por eles; vemos composição, equilíbrios e desequilíbrios, sensações de peso e leveza, cortes e secções, luz e sombra, relacionamos os intervenientes em escalas e perspetivas, sobreposições e justaposições, identificamos linhas de força, direções ascendentes e descendentes. As coreógrafas Mary Wigman e Trisha Brown desenharam diagramas da superfície do palco, para planear as suas coreografias (Gil 2001), e nesses desenhos coexistem vários planos, várias camadas de desenhos sobre desenhos representando um complexa tridimensionalidade, espalmada num papel.

Se pensarmos na Música como interveniente de uma obra cénica, temos o tempo, o ritmo, o espaço sonoro, espaço esse que o corpo ouve, e pelo qual se emociona. O espaço multidisciplinar de um palco, onde se pratica o Desenho de uma dramatização, *performance*, ou dança, torna-se um espaço onde uma série de emoções que se podem encontrar, vindas de vários mundos, expressas por meios que podem não descritíveis por meras palavras.

Juntar na mesma prática vários ramos artísticos, não é uma ideia nova, na verdade vem já da primeira metade do século XIX, pela mão do músico, maestro, compositor, escritor, e encenador, Richard Wagner, que descreve na sua última obra literária “*Das Kunstwerk der Zukunft*”¹⁸, o conceito de obra de arte total, que combina a música, o drama, a pintura, a poesia, e todos os

¹⁸ Tradução: “A obra de arte do futuro”

ramos artísticos que no fundo possam ser percebidos pelos olhos e ouvidos.

“The true endeavour of Art is therefore all-embracing: each unit who is inspired with a true art-instinct develops to the highest his own particular faculties, not for the glory of these special faculties, but for the glory of general Manhood in Art.

*The highest conjoint work of art is the Drama: it can only be at hand in all its possible fullness, when in it each separate branch of art is at hand in its own utmost fullness.*¹⁹ (Wagner 1895, 85)

Segundo Richard Wagner, a existência do verdadeiro Drama, ou obra de arte total, só é justificável pela necessidade comum a todas as artes de apelar diretamente a um mesmo público. Nesse Drama, nessa obra de arte total, cada arte vista separadamente, só se pode desnudar, ou só pode tornar visível o seu mistério único e singular, através de uma parceria e cooperação com todas as outras artes, em igualdade de importância, para que a sua mensagem comum a todos, seja alcançável pelo público (Wagner 1895). (Teremos aqui um dos primeiros esboços do que veio a ser chamado no século XX de transdisciplinaridade...?)

Assim, a obra de arte total, ou obra de arte do futuro, ultrapassa o conceito da já existente ópera, pois apesar de esta última querer integrar os vários ramos artísticos, como o teatro, a poesia, a música, entre outros, acaba sempre por privilegiar a música, e em particular um músico entre os músicos, hierarquizando a participação dos vários ramos da arte.

¹⁹ Tradução: “O verdadeiro esforço da Arte, é portanto, o que abrange tudo: cada unidade inspirada com um verdadeiro instinto de arte desenvolve-se nas suas mais altas faculdades particulares, não para a glória dessas faculdades especiais, mas para a glória da Humanidade em geral na arte. O maior trabalho conjunto de arte é o Drama: ele só pode estar à mão em toda a sua plenitude possível, quando nele cada ramo separado da arte é a mão em sua máxima plenitude.”

Destas portas que Richard Wagner abriu, da múltipla integração dos vários ramos artísticos, interessa-me aproveitar em particular a que contempla a influência do corpo no espaço, e de que forma essa influência pode beneficiar o Desenho, no entendimento do espaço.

Há vários artistas cuja relação entre o corpo e a sua arte determinaram o modo como é visto e percebido o espaço. Gostaria de destacar entre eles, artistas como Jackson Pollock, Merce Cunningham, Bruce Nauman, ou mais recentemente, Tony Orrico.

Jackson Pollock desenhava no ar, com o seu pincel encharcado em tinta, e limitado pelas invisíveis porém transponíveis paredes, que se erguiam verticalmente dos limites da tela à qual o seu corpo pertencia, como uma personagem implicada mas não incluída, nos *drippings* de tinta que caem à volta do seu corpo.

A tridimensionalidade do seu gesto, era atraída por efeito da gravidade, à bidimensionalidade das suas telas.

*"With his paint-saturated wand, he will draw lines in the air, letting flecks of color fall on the canvas as traces of his occult gesticulations. His consciousness is directed not towards an effect determined by notions of good painting but towards the protraction and intensification of the doing itself, of the current that flows between the artist and his marked-out world and whose pauses, drifts, detours, and tides lift him into 'pure harmony'."*²⁰ (Jones 1998, 74)

²⁰ Tradução: "Com sua varinha de tinta saturada, ele irá desenhar linhas no ar, deixando manchas da queda de cor na tela como os traços de seus gestos ocultos. Sua consciência é dirigida não para um determinado efeito pelas noções de boa pintura, mas para o prolongamento e intensificação do fazer por si próprio, da corrente que flui entre o artista e o seu mundo marcado por fora, em cujas pausas, desvios, derivações e marés, levantam-no em "harmonia pura"."

A presença do corpo de Jackson Pollock pode passar despercebida ao olharmos menos atentos qualquer uma de suas telas, mas se encarar-mos na sua obra o produto total, e não apenas o produto final, ou seja, o seu processo de trabalho e não apenas as suas pinturas, rapidamente percebemos que impressa na sua obra está a sua escala humana.

O seu gesto quase espasmódico, performativo, o seu bailado solitário determinado pelo espaço criado e prolongado por si próprio, marcado por um tempo, e por um ritmo inconscientes, ambos elementos comuns à música, e estes sim, visíveis não só na sua *performance*, ou neste caso *action painting*, mas também perceptíveis no produto final, as suas pinturas.



Figura 7 - Jackson Pollock *in action*, 1950.

Na obra do dançarino e coreógrafo Merce Cunningham, há todo um desenho latente, encontramos no seu trabalho frequentemente o Desenho como um meio para ligar os corpos na dança, este aparece no efeito criado em movimento pelo uso de secções de cor nos fatos dos bailarinos, que muitas vezes se ligam e desligam, numa composição linear e segmentada. Estes corpos em movimento criam a ilusão de estarmos perante um linha

estruturadora da dança, que aparece e desaparece, que se monta e desmonta, multiplicando-se em várias linhas, ou unindo várias linhas numa só, em movimentos sinuosos e extremamente gráficos, como se de uma animação de um bico de um lápis se tratasse. Tal efeito é bem visível na obra “*Beach Birds For Camera*” de 1993, com fatos pretos e brancos seccionando os braços (a preto) do resto do corpo (a branco) (Cunningham Dance Foundation 1993).



Figura 8 – Imagem do filme “*Beach Birds for Camera*”, 1993, 28 minutos, a cores. Coreografia por Merce Cunningham. Dirigido por Elliot Caplan. Música de John Cage, *Four3*. Guarda-roupa por Marsha Skinner.

Produzido pela Cunningham Dance Foundation

Bruce Nauman, é um outro exemplo prestável a este estudo; condicionado ao espaço, marcado pelas paredes de um estúdio, e pelas linhas de uma fita adesiva que desenha dois quadrados concêntricos no chão, e condicionado também pelo tempo, marcado pelo som de um metrônomo, o artista realiza em 1968 performances filmadas, que desafiam esse espaço propositadamente criado para ser habitado pelo corpo e esse tempo, durante cerca de 10 minutos, num equilíbrio difícil, e existencialista.

Estamos a falar das *performances*: “*Walking In A Exaggerated Manner Around The Perimeter Of A Square*” e de “*Dance or Exercise On The Perimeter Of A Square*” (Morgan 2002).

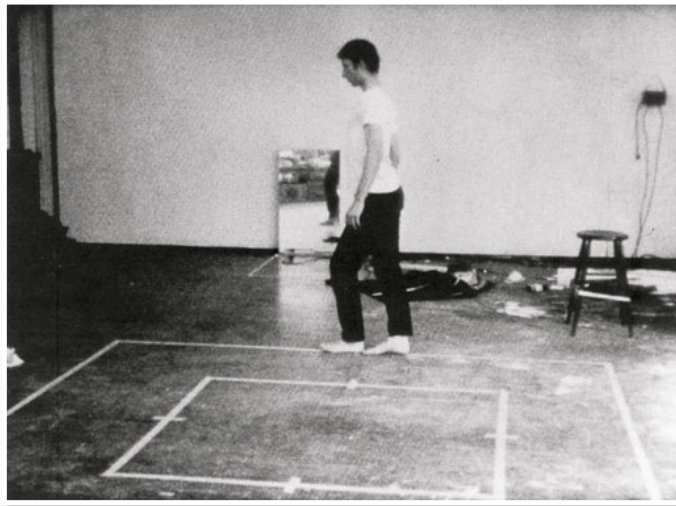


Figura 9 – Bruce Nauman, “*Walking In A Exaggerated Manner Around The Perimeter Of A Square*”, 1968.

Nestas *performances* os pés seguem um Desenho previamente executado à base de fita adesiva com grande rigor geométrico, mais uma vez revelam aqui a complicada relação entre o consciente inerente à imagem do corpo, e o que apreende o ambiente com os seus instintos sensitivos, e que supera a noção que temos do mesmo corpo visto de fora, ou seja, ignorando o que a câmara consegue enquadrar nos movimentos do corpo e da captura do cenário, cortando por vezes parte do corpo, e criando muitas vezes a sensação de estarmos perante um corpo remoto (Morgan 2002), Bruce Nauman esforça-se por integrar o cenário por si criado, procurando o equilíbrio, com rigor geométrico, tão distante da orgânica do corpo, naquilo que poderia ser uma metáfora à tentativa de encaixe, que o ser humano, ser orgânico, ser curvilíneo e complexo na sua forma, tem perante um mundo de construções e estruturas geométricas tão simples, contudo tão difíceis.

Tony Orrico, artista plástico, dançarino, e coreógrafo, é o mais recente e importante exemplo, de como o uso do corpo ao serviço do Desenho, na sua relação com o espaço, justifica esta investigação.

Tony Orrico desenha com o corpo, literalmente, usando não só as mãos e os pés/pernas, mas mais do que isso, usando todo o seu torso, e até a expansão do seu tórax durante a sua respiração, o artista usa o contacto quase total entre a superfície do seu corpo, e enormes telas, ou folhas de papel, dispostas no chão, ou na parede, permitindo que o seu corpo viaje por esses espaços em branco, recorrendo a movimentos naturais padronizando repetições quase sempre bilaterais, que registam o seu movimento através de materiais riscadores que incorporam as extremidades do corpo, e marcam a sua deslocação, muitas vezes lembrando o rasto de um gastrópode²¹.

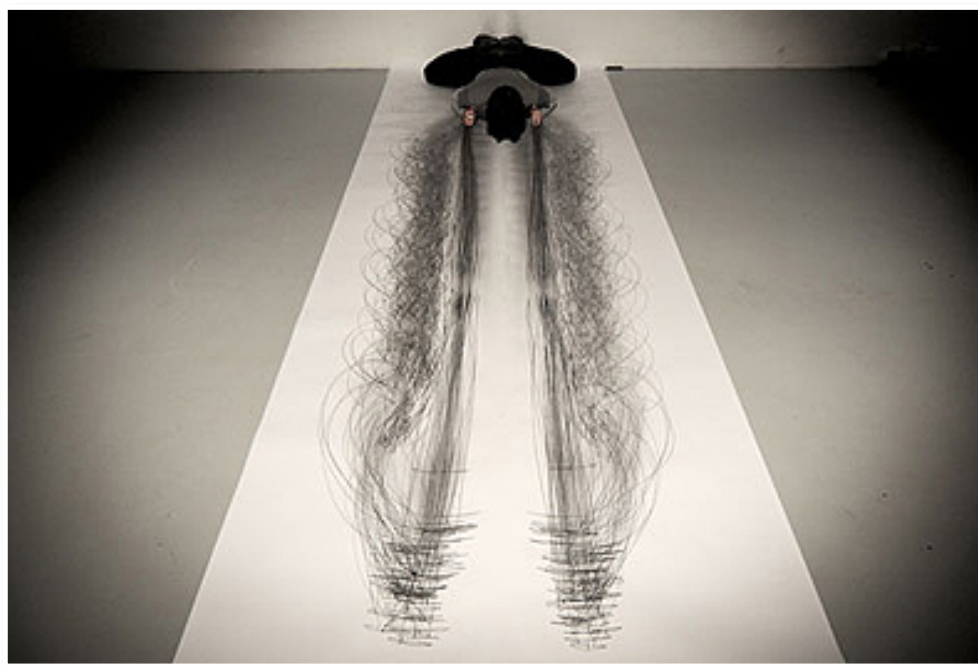


Figura 10 - Tony Orrico, *Penwald series*

²¹ Tipo de molusco que rasteja sobre o estômago, inclui espécies como os caracóis ou lesmas.



Figura 11 - Tony Orrico, “8 circles” | Fotografia de Michael Hart

Nestes desenhos, é impressa a sua escala humana, e a relação que o artista tem com ela, torna-se evidente no algoritmo de movimentos quase robóticos, muito embora humanamente imperfeitos.

O seu corpo age como uma ferramenta de Desenho, um compasso, um escantilhão, ou um “espirógrafo”²², como um conjunto de articulações ósseas transformadas em pontos pivot, como charneiras de rebatimento, que aproximam o corpo à matemática dos seus movimentos, uma espécie de Homem de Vitruvius, trazido do séc. XV, que ganhou vida, para dar corpo à dinâmica *performance*.

Os desenhos *Penwald* são uma série de desenhos que Tony Orrico produz com a simetria do seu corpo, para inscrever a geometria através do movimento. Ele explora a limitação dos seus braços estendidos, e o

²² Espirógrafo é um brinquedo do fabricante *Hasbro* que serve para desenhar formas geométricas como curvas matemáticas do género epitroclóides e hipotroclóides.

movimento espontâneo, com recurso à repetição, locomoção, refração, até eventualmente à exaustão (Orrico 2010) .

Os limites do corpo de Tony Orrico determinam portanto os limites do seu objeto artístico, que neste caso, e tal como no caso de Pollock, não se limitam ao Desenho final, mas sobretudo ao “desenho” performativo.

3. Que aprendizagens do Desenho permite o uso do corpo

“Everything, that breathes and moves upon the stage, thus breathes and moves alone from eloquent desire to impart, to be seen and heard within those walls which, however circumscribed their space, seem to the actor from his scenic standpoint to embrace the whole of humankind; whereas the public, that representative of daily life, forgets the confines of the auditorium, and lives and breathes now only in the artwork which seems to it as Life itself, and on the stage which seems the wide expanse of the whole World.”²³

(Wagner 1895, 86)

Sem dúvida que o elemento chave a apreender com o corpo no Desenho, é o espaço, que na visão de Wagner, esse mesmo espaço ainda que circunscrito pelas paredes de um palco, é alusivo ao Mundo. Mas não será apenas na apreensão do espaço que incidirá esta análise.

Algumas das competências a aprender do programa da disciplina de Desenho A, em três anos de ensino, serão provavelmente possíveis de adquirir

²³ Tradução: “Tudo que respira e se move no palco, assim, respira e se move por si, só pelo eloquente desejo de transmitir, para ser visto e ouvido dentro daquelas paredes que, no entanto apesar de circunscrito o seu espaço, parecem ao ator do seu ponto de vista cénico, abraçar toda a humanidade; e que o público, como representante da vida quotidiana, esquece dos limites do auditório, e vive e respira agora só na obra de arte que parece a ele como a própria Vida, e no palco que parece ser a grande extensão de todo o Mundo.”

apenas pelos métodos habituais, mas entre elas, há competências que com certeza se podem desenvolver saltando fora dos limites desses métodos, para quem sabe, tornar a aprendizagem do Desenho apaixonante e bem sucedida.

O que aprender do Programa de Desenho A (10º, 11º, e 12º anos):

Pretendemos portanto averiguar que aprendizagens do Desenho o uso do corpo possibilita, e para isso teremos que analisar o programa da disciplina. O programa da disciplina de Desenho A do 10º ao 12º ano, está dividido em Áreas, Conteúdos, e Temas. Contém também finalidades e objetivos a alcançar, e sugere metodologias para desenvolver competências.

Analisemos então programa de Desenho A nos três anos de escolaridade, focalizando a nossa atenção nas indicações programáticas que permitam a inclusão do corpo no Desenho, e que além de o incluírem, possam beneficiar dessa inclusão.

Das finalidades referidas no programa, temos várias que poderão ser atingidas “desenhando com o corpo”, como o desenvolvimento das capacidades de observação, interrogação e interpretação, representação, de expressão e de comunicação, promovendo métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania. (Ramos, Queiroz, et al., Programas de Desenho A - 10º,11º,12º Ano)

Quanto aos objetivos, referidos no programa, muitos poderão ser facilmente atingidos por este método; como o conhecimento das articulações entre perceção e representação do mundo visível, a exploração e domínio das potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico incrementando, neste, as capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento, e a capacidade do aluno se relacionar responsavelmente dentro de grupos de trabalho, adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiossincrasias e posições discriminatórias, utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir. (Ramos, Queiroz, et al., Programas de Desenho A - 10º,11º,12º Ano)

Sobre as competências globais a desenvolver em Desenho, o programa refere entre elas, a observação e análise, competências nas quais o aluno poderá desenvolver as suas capacidades psicomotoras, e a interpretação e comunicação, competências na qual o aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas. (Ramos, Queiroz, et al., Programas de Desenho A - 10º,11º,12º Ano)

E de que forma poderá esta inclusão do corpo como interveniente na aprendizagem do Desenho, ser integrada nos conteúdos dispostos no programa? Dos inúmeros conteúdos programáticos, salientam-se vários, passíveis de integrar e servir esta inclusão, sendo eles nos temas da Visão, e Sintaxe.

Na Visão, temos a Percepção visual e mundo envolvente (o meio ambiente como fonte de estímulos, e os estímulos não visuais: percepção auditiva, percepção olfactiva, percepção táctil), e a transformação dos estímulos em percepções (o papel dos órgãos sensoriais, entre eles os olhos e a recolha da informação visual, e o papel do cérebro na interpretação da informação e construção de percepções). (Ramos, Queiroz, et al., Programas de Desenho A - 10º,11º,12º Ano)

Na Sintaxe temos os Conceitos Estruturais da Linguagem Plástica (forma pontual, forma linear, forma pluridimensional, valor, cor, textura, escala, espaço, ritmo, equilíbrio, movimento e unidade), os Domínios da Linguagem Plástica (figura positiva e figura negativa, figura e fundo, forma, limite, contorno e linha, no plano e superfície, linhas medianas, linhas diagonais, linhas oblíquas, centro, campo e moldura), a Cor (comportamento dos pigmentos, absorção e reflexão seletivas), o Espaço e Volume (noções básicas de profundidade, organização e extensão, alguns processos de sugestão de profundidade como a sobreposição e convergência), a Organização da Tridimensionalidade (massa e volume, claridade, sombras própria e projetada,

claro-escuro, escala, formato, variação de tamanho, proporção, altura, posição no campo visual, matéria, transparência, opacidade, sobreposição, interposição), a Luz (claro-escuro), no Movimento e Tempo (Localização: colocação, peso, equilíbrio, desequilíbrio, tensão. Orientação: obliquidade, direção, eixos, vectores. Ritmo: módulo, progressão, variação, repetição, intervalo. Tempo: continuidade, descontinuidade, simultaneidade, duração, sequência, narração). (Ramos, Queiroz, et al., Programas de Desenho A - 10º,11º,12º Ano)

Existem ainda nos programas relativos aos três anos de ensino de Desenho, sugestões metodológicas que vão ao encontro da proposta que aqui coloco, nomeadamente: na “Figura-fundo”, sugere-se a criação de silhuetas, perfis projetados, usando os candeeiros de estirador como foco, dando preferência à figura ou fundo, ou até do contorno usando contrastes tonais ou cromáticos; no estudo da “Figura Humana”, a representação da figura humana tomando um aluno como modelo, no apontar os eixos estruturais, na articulação da figura humana com forma mecânica ou utensílio, na proposta de conceber uma maquete para um cenário; na “Composição não figurativa”, o ensaio de formas não figurativas com vista à concretização de uma composição utilizando os diversos recursos do desenho; na “Vista Imaginária de Espaços”, na representação do espaço em que se encontra o aluno adotando um ponto de vista imaginário situado no teto ou mais acima como se este fosse transparente; em “Para Além do Visível”, no recurso a imagens do mundo físico obtidas através de mecanismos sensíveis a gamas lumínicas diferentes da radiação visível (raios X, infravermelhos, etc.) ou com capacidades de registo muito superiores à visão humana (imagens telescópicas, microscópicas, etc.) e utilizá-las como objeto de estudo na criação de representações visuais. (Ramos, Queiroz, et al., Programas de Desenho A - 10º,11º,12º Ano)

Todavia será sempre precoce afirmar que estas aprendizagens serão perfeitamente possíveis através da inclusão do corpo no Desenho, sem antes

realizar um estudo sistemático e alargado o suficiente, para abranger uma população estatisticamente aceitável.

A minha tentativa de fazer incluir o corpo no programa de Desenho, procura apenas estudar e analisar, uma possibilidade entre possibilidades, pesquisando como o uso do corpo, enquanto agente no Desenho, facilita a aprendizagem do mesmo.

4. As potencialidades da *performance* na revalorização das artes

A Performance pela sua natureza expositiva e tendencialmente cénica, mostra-se eficazmente ao seu público, e logo se revaloriza junto dele de um modo mais persuasivo do que outras práticas artísticas, dando a descobrir melhor o papel das artes na sociedade, e na educação do aluno; nas instalações e nas performances, ... “a ligação entre o resultado exposto e a pessoa do artista é fortemente mediatizada, por objetos naturais ou industriais ou por reproduções foto ou videográficas.” (Heinich 1999, 45).

Acredito que muito do trabalho dos professores seja pouco reconhecido por acontecer entre as quatro paredes da sala de aula, oculto dos pais e logo invisível para a comunidade e para a opinião pública que o poderia valorizar mais se o conhecesse melhor. Por isto acredito que o ensino das Artes devia ser fantástico, dinâmico, e interativo como no Teatro e na Performance, pondo em uso a Expressão Dramática, e sobretudo as novas tecnologias.

As áreas de maior sucesso das escolas onde já lecionei têm sido a Educação Física, e o Teatro, e as duas têm uma coisa em comum, são divertidas. Permitem que os alunos expandam a sua alegria natural, essa energia forte espontânea, a mesma que nos mais jovens alunos normalmente se transforma em indisciplina ao tentarmos contrariá-la, mas que devidamente

direcionada pode fazer os jovens adquirirem conhecimento de uma forma maravilhosa, até mesmo sem que se apercebam disto.

No domínio teórico as disciplinas artísticas precisarão ser lecionadas sempre na sala de aula? ou podem subir ao palco, ou descer à rua? Estamos a evocar o mundo visual sempre no mesmo cenário, as quatro paredes, a olhá-lo através de uma tela, e quanto a mim, enquanto professor, os meus alunos rapidamente desgastam a sua capacidade de concentração, que dura normalmente uns poucos minutos... Levá-los para o exterior, nem que seja para conversar já produziu efeitos fantásticos; as visitas de estudo e observação em campo, são amplamente produtivas, pelos mesmos motivos, e pela constatação da realidade palpável.

As artes evocam muito conhecimento “horizontal”, desse que atravessa todos os domínios disciplinares, a transdisciplinaridade é possível desde que hajam projetos dinamizados pelas escolas, e a elaboração de projetos escolares que integrem a *performance*, o teatro, o drama, como linguagem, em conjunto com as outras disciplinas, poderá quem sabe nivelar as mesmas, na inconveniente hierarquia subliminar que as distingue e separa.

Se a *performance* for disseminada pela via tecnológica, logo é eternizada, registando-a em vídeo e publicando-a no *You Tube*, *Vimeo*, *Facebook*, *My Space*, etc., penetra no mundo a que os jovens cada vez mais pertencem, só que desta vez mais, mostrando o que acontece na realidade, o que efetivamente sucedeu na escola, e não uma verdade manipulada como é cada vez mais ocorrente, nas redes sociais...

III. TRABALHO REALIZADO COM OS ALUNOS

1. A *performance* “*Dancing in the moonlight*”

Assumindo que podemos desenhar com o corpo, transpondo as barreiras habituais do Desenho tradicional, expandindo-o a outros domínios, e obtendo-o de outros contextos, e sobretudo que podemos todos beneficiar com o Desenho na forma como estruturamos o nosso pensamento em qualquer projeto, com base nesta convicção, apresentei no final de Dezembro de 2011, em concordância com o professor cooperante, uma proposta de Unidade Didática, para a minha participação na Escola Secundária de Ermesinde, no papel de professor estagiário.

“Desenhar com o Corpo em Mente”, foi o nome dado a esta Unidade Didática que teve como uma das finalidades, a de criar uma atividade de ensaios regulares durante dois meses, culminando numa *performance* que totaliza um conjunto de danças, com duração aproximada de sete minutos, apresentada à comunidade escolar durante a celebração dos eventos de Carnaval, sendo este evento a única oportunidade de juntar a comunidade escolar, tendo em conta que o Plano Anual de Atividades já estaria definido e fechado, desde o início do ano letivo.

Subordinada a algumas competências a adquirir com esta *performance*, presentes no programa da disciplina vigente, a unidade didática proposta, procurou com as suas atividades adquirir competências do mesmo.

1.1. Extraíndo o Desenho da *performance*

Acerca da experiência “*Two stage transfer drawing*” de Dennis Oppenheim, Nick Kaye, conversa com o próprio numa entrevista, concluindo:

*"This idea of constructing a mental configuration which is, in a way, the point of the work, seems linked with the impulse towards performance. A "mental configuration" does not reside within an object, but the traces or elements offered in place of the object - the text, photographs, whatever - might provoke an engagement with the set of ideas which "are" the work. It strikes me that if that's what "conceptualism" is it intersects with what "performance" might be."*²⁴
(Kaye 1996, 62)

O objetivo da *performance* concebida neste estágio, foi de colocar os alunos a desenhar com o corpo, "riscando" no ar, com traços e pontos imaginários, recorrendo a gestos, movimentos, que não usassem apenas as mãos e braços, mas também as pernas, os pés, a cabeça, o tronco, e o corpo na sua totalidade. A configuração dos seus gestos no ar, ou seja a representação mental dos mesmos, é que classificou este exercício de *performance*, se bem que partindo do Desenho (tal como na experiência de Oppenheim).

Na primeira investida, apontei para a possibilidade de encenar uma *performance* em palco, com os alunos, restaurando movimentos da dança, e nesse restauro do comportamento humano, constituir atos performativos (Schechner 2002, 28), passando o testemunho histórico de outras épocas e maneirismos de outras danças, aos alunos de hoje, na primeira pessoa, ou melhor ainda, na própria pele.

Uma das finalidades desta atividade, foi mostrar aos alunos e ao público assistente, que o desenho está presente na *performance*, neste caso, na dança performativa. Teríamos então de arranjar tecnicamente um modo de

²⁴ Tradução: "Esta ideia de construção de uma configuração mental que é, de uma forma, o objetivo de trabalho, parece ligada com o impulso da *performance*. A "configuração mental" não reside dentro de um objeto, mas os traços ou elementos oferecidos no lugar do objeto - o texto, fotografias, o que quer que seja - pode provocar um compromisso com o conjunto de ideias que "são" o trabalho. Parece-me que, se isso é o que "conceptualismo" significa, ele cruza-se com o que "*performance*" pode ser".

acentuar esses traçados no espaço, e de alguma forma subtrair as partes do corpo menos participantes.

A primeira proposta foi a de iluminar com pequenas lâmpadas, ou elementos fluorescentes, apenas as mãos, pés, e cabeças dos alunos, num cenário escuro.

Foi então que surgiu a ideia da luz-negra.

Com a utilização de luz-negra (luz ultravioleta, ou simplesmente luz UV), os elementos do vestuário dos alunos que se apresentassem a branco, iriam refletir no branco o tom azulado da luz negra, subtraindo assim tudo o que não fosse branco, num ilusionismo sugestivo. Além de refletir apenas o branco puro, a luz-negra, como qualquer luz, reflete apenas o que está de frente, virado para a luz, eliminando sombras, e gradações luminosas que nos ajudam a perceber os volumes, extraíndo do ambiente tridimensional, um ambiente gráfico, bidimensional, fundindo assim os vários planos do palco, num só plano, o primeiro plano da boca de cena, o palco transforma-se em algo semelhante a um ecrã, ou se quisermos, numa enorme folha de papel negro, riscado a azul fluorescente...

1.2. Desenhando ensaios, guarda roupa, e cenários

A criação de uma *performance*, com uma coreografia, com um guarda-roupa e um cenário refletor, foi ensaiada durante as aulas de Desenho, para que fosse apresentada a tempo da festa de Carnaval realizada pela escola.

Durante seis semanas e meia, os alunos prepararam-se para sete minutos de atuação, procurando recriar alguns dos principais gestos de dança da História humana, numa pequena retrospectiva desde o gesto da dança primitiva, até ao gesto da dança contemporânea.

Durante essas seis semanas perdurou um clima de entusiasmo e excitação entre os alunos se revelaram inspirados e empenhados. Aproveitando o espírito, optei logo numa das primeiras aulas destinadas a ensaios testar uma luz-negra na sala de Desenho. A experiência passou por escurecer toda a sala de aula, mas à falta de plástico preto, e olhando ao tamanho demasiado grande das janelas resolvemos escolher um espaço menor, a arrecadação, com menos janelas, e simulando uma câmara escura, o teste à luz-negra funcionou na perfeição. Ideias novas surgiram no local sobre a plasticidade da *performance*, entre elas a utilização de uma chuva ou neve se quisermos, feita de *confettis* brancos, ou feita em pedaços de papel, tudo o que fosse branco e refletor funcionou, até os próprios dentes dos alunos brilharam. Até nos apercebermos da distância de reflexão de alguns materiais...

As potencialidades da tecnologia eram infinitas, e desde cedo trabalhamos novas ideias para a realização da *performance*, as diretrizes desta proposta de trabalho foram simples: usar o corpo; desenhar movimentos gestuais no espaço cénico (gestos restaurados como diria Schechner); e registar o desenho no espaço (via vídeo ou fotografia por exemplo).

Tecnicamente surgiram problemas dos domínio da Física e da Química, quando nos apercebemos que a componente experimental da nossa ideia, requeria mesmo experimentação e não apenas teoria, ao verificarmos que alguns materiais pintados de branco não refletem tanto, nem para tão longas distâncias, a luz-negra, quanto outros, e que a diferença estaria na tonalidade do pigmento, e na qualidade da superfície pintada. Alguns brancos exigiram dos alunos experiências que duraram várias aulas, vários testes, e vários tipos de tinta. A investigação levou-os a procurar outros saberes que não os disciplinares, numa busca transdisciplinar pela solução. A resposta ao problema estaria na forma microscópica da superfície refletora, se esta teria múltiplos planos inclinados que garantissem sempre alguns planos de frente para a luz, independentemente da posição do ângulo, ou se pelo contrário, teriam uma superfície em cujos planos fossem todos inclinados para o mesmo

lado, refletindo apenas num determinado ângulo. Conclui-se também que o nível de pureza do branco utilizado determinaria o alcance do reflexo de luz para o público a uma distância superior a 15 metros. Estes testes levados a cabo pelos alunos, foram feitos tanto por tentativa erro, como pela investigação dos materiais, e do próprio comportamento da luz, numa espécie de trabalho de casa autoproposto, que surgia no entusiasmo de querer resolver um problema, e até mesmo de disputar com os colegas uma resposta.

Tiradas as conclusões, e achadas as causas para as falhas técnicas, o material de eleição acabou por ser mesmo o papel branco, pela textura, e pelo grau de pureza dos brancos utilizados no mercado do papel.

O trabalho foi-se desenvolvendo ao longo dessas seis semanas e meia, contando sempre com o apoio eficaz do professor cooperante, na concretização do guarda roupa que foi inteiramente desenhado e recortado em papel, e com o apoio da direção da escola que desde o início se mostrou recetiva a todas as propostas apresentadas, e apesar da falta de recursos, e envelhecimento acentuado dos equipamentos, salas, e instalação eléctrica, mobilizou recursos da Câmara Municipal de Valongo, para a viabilização da festa de Carnaval, incluindo a *performance*, à qual disponibilizou materiais e estruturas de palco que facilitaram a montagem de uma câmara escura com abertura de um plano, a boca de cena, para o público.

O apoio, flexibilidade, e liberdade de ação dentro das aulas de Desenho por parte do professor cooperante foram fantásticos, bem como o apoio dado em ideias, e incentivo aos estudantes.

Num trabalho de equipa dividiram-se espontaneamente tarefas, eu participei sobretudo na encenação e dramatização, o professor cooperante orientou a construção de guarda-roupa em papel de formato tridimensional que permitisse uma visualização bidimensional ao público, independentemente da posição dos *performers*, contando com aplicações no calçado e acessórios em *papier mâché*, permitindo aos alunos desenvolver

com isso não só competências elementares do Desenho, mas também competências interdisciplinares, na área da Geometria, do Têxtil, do Design de equipamento, e até mesmo do Cinema, e Fotografia.

O guarda roupa ficou então definido por um conjunto de aplicações em papel branco (visível à luz-negra), maioritariamente cozidas a uma peça de roupa negra que cobriria todo o corpo do aluno, deixando a cara e as mãos expostas, e pintadas de negro tornando essa parte do aluno também invisível à luz-negra. Pretendeu-se assim retirar a visibilidade da totalidade do aluno, mostrando apenas a parte do corpo do mesmo, que movimentasse o gesto pretendido, como se o corpo se fragmentasse em riscos, pontos, e planos de luz, desenhados por um corpo concreto, mas fixados na nossa retina como um corpo estranho, abstratizando a sua forma original, num conjunto de traçados e manchas de luz.



Figura 12 – Desenhos em luz-negra, com alunos vestidos de negro e papel branco, num movimento de *arrasto* gestual.

O Desenho dissimulado no processo de trabalho:

Todo o período de ensaios entre Janeiro e Fevereiro, foi marcado por ideias, problemas, e soluções para esses problemas, todo o processo teve um sabor a desafio, uma corrida contra o tempo, que muito contribuiu para o entusiasmo geral.

Durante a encenação o meu papel enquanto professor, foi a de uma liderança *laissez-faire*, por um lado pela independência que alguns alunos vão já mostrando própria da idade, por outro pela intenção propositada de os deixar adquirir autonomia naquilo que rapidamente deixou de ser uma ideia minha, para passar a ser o seu próprio projeto, no qual decidiram a orgânica da *performance*, a ordem de entrada dos participantes, e a distribuição dos papéis.

Foi inesperado observar particularmente esse entusiasmo que sobretudo as raparigas deixaram transparecer, ao escolherem um guarda-roupa propositadamente reduzido e revelador, estando as mesmas a atravessar talvez uma das fases mais egocêntricas de suas vidas, e talvez mesmo pela novidade da sua recém identidade feminina, pareceram querer aproveitar todas as oportunidades para se mostrarem. Houve mesmo alturas em que cheguei a pensar que estariam a levar isto do "corpo" demasiado a sério... Os rapazes por outro lado, foram os mais interessados nos "efeitos especiais", e também nos ensaios à noite com as raparigas, ansiando pelo convívio social que estes proporcionam... Por momentos cheguei a temer pelo efeito "quarto escuro" que este exercício teria, mas tudo correu como previsto, e a agitação deles era até de alguma forma enternecedora, fazendo-me sentir saudosos dos meus tempos de escola...

Este período de ensaios foi especialmente gratificante, pois observei em tempo real, e num espaço de pouco menos de dois meses, o desabrochar de muitas personalidades da turma, tanto individualmente, como coletivamente. Como se assistisse à marcação de várias entidades. Podemos dizer que

houve um “desenho social” da turma que sofreu mutações, desde o início do projeto, em que esse “desenho social” não passava de um rascunho de afinidades e antipatias, até que volvidos dois meses o “desenho” era outro e bem diferente... Individualmente assisti a casos de introversão convertida em extroversão, houve casos de exclusão entre alunos que se transformaram em inclusão e até amizades bem íntimas, alunas cuja forma física inibia a sua participação, passou a ser encarada com normalidade por si e pelos seus pares (uma vez demonstradas qualidades “desenhadas” em palco que muita gente “em forma” não possuía). Desde cedo os efeitos desta performance se fizeram sentir. As funções da *performance* para Richard Schechner, além do simples entretenimento, ou até da cura, passam por marcar ou alterar uma identidade, formar uma comunidade, persuadir, convencer e ensinar (Schechner 2002).

Coletivamente deram-se casos curiosos de motivação contagiante, o constante contacto com aquilo que veio a ser a trilha sonora da *performance* (imaginada pelos alunos e masterizada por mim), ou seja, a exposição constante e coletiva ao som, proporcionou a todos um ritmo de trabalho incessante, a ponto de ignorarem os intervalos, onde todos os alunos cantavam em coro, alegres, enquanto realizavam tarefas de perícia, como recortes, costuras, e danças entre espaços abertos pelas mesas arrumadas aos cantos da sala. Eles desenhavam enquanto planeavam movimentos e decisões, na forma como se agrupavam e geriam tarefas, no planos e mapeamentos de horários e atividades de cada um dos dois turnos da turma. “Desenhavam” um projeto, marcados pelo tempo e pelo ritmo do som que iria envolver o objeto final, a *performance*.

Nesta unidade didática coexistiram vários desenhos; o desenho social que marcado por fluxos e direções que foi assumindo um formato diferente à medida que os alunos se foram entregando às tarefas e se conhecendo; o desenho invisível da distribuição das tarefas, estratégias e locais de intervenção, como um diagrama empresarial; o desenho presente na

apresentação das ideias, e escolhas a tomar num mapeamento de atividades, que aconteceu no quadro da sala, e nos cadernos dos alunos; o desenho concreto do guarda roupa em tecido e papel; o desenho coreográfico visto de cima da *performance*; e finalmente o desenho tridimensional planificado em duas dimensões na fusão de reflexos de luz-negra, que é perceptível apenas da boca de cena.

Poucas foram as vezes em que os alunos se aperceberam dos desenhos que criavam, mas facilmente apreenderam a negociação que foram fazendo nas suas escolhas, nesses desenhos e diagramas que fazem parte do ser estudante, e aludem à vida futura no mercado de trabalho.



Figura 13 – Sala de Aula da turma 11ºD, em Fevereiro de 2012, durante o período de ensaios e conceção do guarda roupa e cenários, para a *performance* “*Dancing in the moonlight*”

A apresentação ao público:

Contando com um pequeno investimento coletivo de 6 lâmpadas de 30W de luz-negra, da respetiva instalação elétrica, e um palco transformado numa câmara escura, o espetáculo rapidamente ficou pronto, para que se proporcionasse o ilusionismo maravilhoso dos raios ultravioleta!

No dia 17 de Fevereiro de 2012, aconteceu finalmente a estreia da primeira *performance*, estreia do trabalho para a festa de Carnaval da Escola Secundária de Ermesinde. O objetivo foi conseguido, ainda que contextualizado numa competição de *performances* carnavalescas para atribuição de vencedores, o resultado foi um sucesso para os alunos, um 2º lugar que os encheu de orgulho, numa participação empolgada, bem humorada, e um tanto desajeitada, salva pelo efeito luz-negra improvável naquelas atuações humorísticas, de turmas do 3º ciclo e secundário.



Figura 14 *Performance "Dancing in the Moonlight"* pela turma 11ºI da Escola Secundária de Ermesinde. Fotografia tirada em 17 de Fevereiro de 2012

O sucesso desta atividade aconteceu mais durante o processo, durante os ensaios, do que no final, os ensaios e o evento aproximou bastante os alunos, e até mesmo a sua relação com os professores, a euforia coletiva durou vários dias, acabando por beneficiar com bom humor as propostas de trabalho seguintes.

2. Outras propostas

2.1 Desenhar com os pés

Desenhar com os pés foi uma das propostas finais de trabalho, desenvolvida para trabalhar com os alunos do 11ºI, no dia 20 de Maio de 2012, conciliando vários objetivos, entre eles; usar uma parte improvável do corpo no Desenho, de modo a usar “mais corpo” do que habitualmente se usa no ensino desta disciplina; testar o mecanismo psico-motor relativamente à comunicação cérebro-pé, nomeadamente o tempo de resposta, a motricidade fina, e a capacidade de “manuseamento” do lápis com os pés; e finalmente introduzir um elemento de novidade nas aulas (com todas as vantagens que isso carrega em termos de motivação).

A proposta de trabalho passou por desenhar em papel, na posição sentado, e com uma folha no chão, significações de palavras escritas no quadro, num total de quinze desenhos rápidos, cerca de dois minutos por desenho, ao longo de cerca de trinta minutos, começando por palavras de significação e execução simples, como “círculo”, e evoluindo lentamente para outras palavras, significações, e desenhos mais complexos como, “maçã”, “árvore” ou “polícia”.

Dada a falta de experiência com o uso de materiais riscadores nos pés, e dificuldade na utilização da pressão certa sobre o papel, foram usados lápis de marcação forte, como o grafite multigraduado tipo 8B, em papel de jornal tamanho A2.

Foi interessante observar o processo e os resultados desenhados; na maioria dos casos, isolando aqueles desenhos do seu contexto experimental, os mesmos não pareciam desenhados com os pés, mas sim comuns desenhos à mão, com o mesmo tempo de resposta de uma mão, mas como se os mesmos fossem feitos por crianças em idade pré-escolar. As soluções encontradas pelos alunos passavam quase sempre pela simplificação da forma a um nível infantil, dada a falta de motricidade fina dos pés, o que me leva a

pensar, se serão os desenhos das crianças, infantis por serem crianças, ou por terem dificuldades motoras de execução e manuseamento? Aquilo a que chamamos infantil no Desenho, será apenas a identificação gráfica de uma dificuldade motora?



Figura 15 - Desenhos com os pés, turma 11ºI, Escola Secundária de Ermesinde.

Fotografia tirada em 20 de Maio de 2012.

Apesar destas dificuldades, a experiência prosseguiu sem problemas, e com o ânimo de todos os alunos, pela frescura da novidade, e pelo prazer quase subversor de estar descalço numa sala de aula numa primavera quente.

O desenvolvimento da experiência serviu também para constatar algo muito curioso, a falta de destreza revelada nos primeiros desenhos, rapidamente evoluiu para um maior controlo do pé, nomeadamente nas técnicas que todos foram aplicando na forma como apoiavam e equilibravam o peso do pé. O que começou por serem desenhos de pé desapoado e tensos, com o pé solto, acabou em menos de meia hora por se revelar um exercício de algum controlo, dando mesmo confiança para a realização de alguns preciosismos no desenho, como a aplicação de sombreados, e remates sobrepostos nas silhuetas, o que me leva a questionar em quanto tempo

conseguiríamos pôr um grupo de alunos a desenhar com os pés, com a mesma acuidade com que desenhavam com as mãos...

2.2. *Two-stage transfer drawing*

Como última experiência letiva no âmbito deste estágio, a reprodução da obra de Desenho performativo, *Two-stage transfer drawing*, de 1971, de Dennis Oppenheim, surgiu como mais uma possibilidade de inclusão do corpo no Desenho, de execução viável, com poucos recursos, e praticável na sala de aula, já que esta, possui um quadro branco de vitrocerâmica, para o qual, o Desenho impresso nas costas do desenhador, possa ser transferido.

Sendo o Desenho uma experiência manual, no programa da disciplina, explora muito a ótica, e pouco ou nada a háptica.

Two-stage transfer drawing, consiste num Desenho duplo, executado por duas pessoas em pé, uma atrás da outra, de costas despida, que por sua vez está em frente a um quadro ou papel colado na parede. Nesta experiência, o desenhador que se encontra mais atrás, desenhará algo a pastel nas costas do segundo desenhador, chamemos a este segundo, desenhador-transferidor, que por sua vez, tentará reproduzir o que sente nas suas costas, no papel da parede.

A *performance*, é por isso um exercício riquíssimo no que toca à utilização da háptica, já que esta acontece nas costas do desenhador-transferidor, que por via cerebral, terá que formar no seu córtex cerebral, uma imagem a partir da sensação tátil da pele das suas costas, e em tempo real, transpor no movimento psico-motor, essa imagem, para a mão. É na verdade um exercício que quase prescinde da visão, a não ser no momento de verificação da transferência do Desenho para o quadro.

O corpo é aqui um veículo de transporte, no qual o Desenho efectuado nas costas é transcendido pelo Desenho transferido para o quadro, já que este além de atravessar a barreira do córtex cerebral, responsável pela formação mental de imagens, estará também sujeito aos humores, e à personalidade do desenhador-transferidor, fatores que poderão deturpar o grau de perfeição da transferência, e alterar a mesma significativamente. Aqui temos então um caso, no qual o corpo na sua complexidade, tem mais interveniência no Desenho, do que apenas a mente, despertando este Desenho das costas, um conjunto de sensações, quem sabe emoções e memórias, que determinarão de uma forma única, a semântica do traço transferido.

Dennis Oppenheim alega que nesta performance, desenha através do desenhador, é verdade, pois aqui o corpo do desenhador-transferidor, age como um filtro nessa transferência, mas um filtro que se trata de outro corpo, de outra identidade que não a nossa...



Figura 16 - *Two-stage transfer drawing*, 11^º, Escola Secundária de Ermesinde.

Fotografia tirada em 20 de Maio de 2012.

A *performance* foi testada por toda a turma no dia 20 de Maio de 2012, sem alterações à obra de Oppenheim. Todos os alunos vestiram o papel de desenhador nas costas, e de desenhador-transferidor. Todos ou quase todos, conseguiram resultados razoavelmente semelhantes ao que a sua háptica detetou, acrescentando a esse sentido o factor identidade de cada aluno, que se encarregou então de distorcer, seleccionar, e até reinterpretar os traços percorridos na sua pele. A atividade durou cerca de três minutos cada Desenho, totalizando cerca de uma hora, até que todos completassem a tarefa. O desenvolvimento da atividade deu-se com o tempo e espaço adequados à concentração de todos, e no final, todos contemplaram como magia, o tão excecional e misterioso Desenho traduzido pelo corpo e mente de cada um...

3. O resultado

Terminado o estágio, e aquilo que foi uma aproximação à experiência de docência, seja do riquíssimo e privilegiado ponto de vista exterior, de observador, seja do interior, nas atividades realizadas com os alunos, o resultado diria que foi positivo e construtivo, tanto para os alunos, como para mim.

No que respeita à minha formação enquanto professor, foi apenas um começo de uma profissão na qual acredito estarmos em formação até ao fim da nossa carreira, pois o trabalho nunca está acabado, nunca é igual, tratando o seu alvo de pessoas, inseridas em culturas, e contextos temporais diferentes.

Serviu este estágio para me posicionar num lugar onde nunca havia estado, já que as minhas experiências letivas anteriores foram precoces e súbitas, sendo esse lugar o do interlocutor de uma conversação entre mim, o professor cooperante, e os alunos. Essa posição essencial a uma comunicação multidirecional, permitiu-me pela primeira vez conhecer melhor o recetor a quem me dirijo, os alunos, já que em outras experiências, comecei

como um comunicador unidirecional, sem tempo, espaço, ou tranquilidade, para questionar as minhas práticas, e os seus efeitos. Para isso contei com a útil ajuda, do professor cooperante, fosse pela abertura que proporcionou à sua sala de aula, ou pela partilha das suas experiências, e da sua sabedoria pessoal.

Quanto à aprendizagem do alunos:

Para estes, creio que as práticas implementadas neste estágio foram uma oportunidade de introdução de alguma frescura e novidade no seu quotidiano de estudantes, ao serem apresentados não só com a presença de mais dois professores estagiários, triplicando a atenção sobre eles, como com o desenvolvimento alegre e divertido de alguns conteúdos do programa da disciplina de Desenho A. Creio que deste modo, estes conteúdos foram experimentados com uma intensidade maior, e que a prática associada a estes conteúdos, tenha sido acolhida com outra atenção, que espero ter marcado a sua aprendizagem de um modo mais profundo.

Os conteúdos mais trabalhados nestas experiências, dizem sobretudo respeito à apreensão do espaço, da tridimensionalidade, da perceção visual e auditiva, do tempo e do ritmo, mas sobretudo da consciência do corpo, e da sua inclusão nesse espaço, usando os órgãos sensoriais nas perceções do meio ambiente e dos seus estímulos não apenas visuais, sentindo esse tempo e esse ritmo, em narrativas diferentes na progressão, repetição, e intervalo, na continuidade, descontinuidade, e sequência.

A convivência que estabeleceram entre os seus pares pode metaforizar o seu futuro fora da proteção da escola, o modo como se organizaram, e se hierarquizaram, mobilizando recursos e tentando construções em curtos espaços de tempo, permitiu aos mesmos desenvolver competências sociais estruturantes da sociedade, corrigir posturas pessoais perante os outros e o mundo, para trabalhar num objetivo comum, apenas possível usando do espírito de equipa.

Nestas experiências os alunos desenharam com o corpo, mantendo com isso um contacto multissensorial com o espaço envolvente, participando nesse espaço com a sua própria escala na composição de coreografias, organizando a profundidade com sobreposições, justaposições, e interposições, utilizando os eixos de composição, e os vetores, desenvolvendo a consciência do campo visual (próprio e do público), experimentando diferentes posicionamentos em diferentes planos e superfícies visíveis, aprendendo conteúdos sem se aperceberem disso, como os da linguagem plástica, nomeadamente no comportamento dos pigmentos, na sua absorção e reflexão seletivas perante a luz-negra.

Sobre a criatividade, foi refrescante observar que na proposta de trabalho “Desenhar com os pés”, pareceu haver algum retorno à infância por parte dos alunos, na utilização de uma zona do corpo que nunca sofreu qualquer tipo de aprendizagem, além do ato de caminhar, e que nesse retorno, houve um contacto com um passado não “contaminado” pelo medo de errar, riscando livremente garatujas de uma qualidade plástica muitas vezes superior à experimentada com as mãos, talvez também por saberem que não estavam a ser avaliados, e faziam apenas parte de uma experiência.

Sobre o contacto dos alunos com a Arte Contemporânea, podemos afirmar que este aumentou significativamente, fosse pela pesquisa que fizeram na criação de coreografias, fosse pela necessidade que passaram a mostrar sentir, de querer fazer parte desse mundo, talvez por instinto de inclusão, talvez por se imaginarem futuros artistas, ou talvez mesmo pelo brio que estas atividades performativas de linguagem contemporânea proporcionaram às suas vidas enquanto estudantes.

Pelas características da *performance Dancing in the moonlight*, e pelo fator novidade que esta apresenta, houve espaço, ainda neste ano letivo, para sair do próprio estágio, e para sair dos limites físicos da escola, possibilitando aos alunos da turma 11ºI, a participação no Festival de teatro juvenil, Teatrando, de Valongo.

Apesar da falta de tempo, e do período de conclusão do ano letivo se aproximar, toda a turma aceitou o meu convite, e abraçou a participação, com novos ensaios, e um restauro e melhoramento introduzidos ao guarda-roupa.

Gostaria de acreditar que deste modo, os alunos ofereceram uma forma de resistência à tendência para a desvalorização das artes, a que me refiro acima neste ensaio, espalhando a sua alegria e cultura por outras freguesias.

A apresentação ao público do “*Dancing in the Moonlight*” no Teatrando, deu-se dia 20 de Maio, no Centro Cultural de Sobrado, sendo merecedora da honra em fechar o festival, com o espanto, estranheza, e por fim aclamação do público convidado, fosse pelo efeito luz-negra, ou pela rajada de energia transportada ao palco por estes alunos vindos de Ermesinde.

Avaliar os resultados concretos na aprendizagem destes alunos relativamente às propostas de trabalho levadas a cabo neste estágio é inexequível, seja pela formato da minha participação disposto pelas regras do estágio, seja pela complexidade das competências a adquirir pelos alunos, que nenhum método de avaliação existente parece apurar eficazmente. Sobra sim, a sensação e esperança, de ter marcado de alguma forma, uma aprendizagem expressiva nestes estudantes.

Faltou tempo para mais experiências, mas ficou semeada a ideia de continuar estas atividades como um grupo de teatro amador, com estes jovens de Ermesinde, a integrar futuras edições do Teatrando (festival de teatro de Campo e Sobrado, Valongo), e outras mostras públicas a projetar...

O balanço final deste estágio, resume-se a um sentimento de intensidade humana, ou se quisermos, de paixão pelo ensino, e pela esplêndida e nobre instituição, que ainda é, a escola na nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prestaria a *performance* um benefício às outras áreas de ensino?

As áreas de ensino a considerar nesta questão, serão as que não usufruem de disciplinas artísticas no ensino secundário, como por exemplo as Ciências e Tecnologias, ou as Línguas e Humanidades; poderiam estas áreas beneficiar do recurso à *performance* no seu ensino?

*“Performances mark identities, bend times, reshape and adorn the body, and tell stories.”*²⁵

(Schechner 2002, 22)

Quando Schechner afirma que as *performances* curvam os tempos, está a referir-se ao facto de estas efetivamente alterarem os tempos, alterando-os por via das pessoas, ou se quisermos em muitos casos, educando as mesmas. Como? Contando histórias, repetindo gestos, ritualizando informações do passado, marcando identidades, simulando comportamentos, vivendo-os duplamente, ou como diria pelas suas próprias palavras, representando comportamentos “restaurados”. (Schechner 2002)

Embora a Educação não pretenda ser um mero ato de transmissão de valores e dogmas do passado, mas também um ato de criar condições à autonomia, refutabilidade e escolha do conhecimento, o ato educativo continua muito alicerçado em rituais, rituais esses que possuem algo de performativo na sua essência, pela repetição dos seus conteúdos, pela produção de alunos em série, que a aproxima à ideia de fabrico. Se

²⁵ Tradução: “*Performances* marcam identidades, curvam o tempo, remodelam e adornam o corpo, e contam histórias.”

aproveitarmos esse lado performativo da educação nas escolas, podemos quem sabe, recorrer mais vezes à *performance* em busca do sucesso e do enriquecimento artístico do aluno. Mas neste caso o *performer* deverá deixar de ser o professor (como repetidor, ou ritualista) para passar a ser o aluno, tendo estas necessidades educativas próprias, sendo o mesmo portador de uma identidade e singularidade humana, e devendo o mesmo agir no seu interesse, tomando protagonismo na sua aprendizagem. Desta forma globalizada de aprendizagem, damos uma resposta significativa à formação de cidadãos prestes a integrar uma realidade complexa. (Zabala 1998). O aluno pode então ser encorajado, a tornar-se um agente ativo na produção do seu próprio conhecimento, por via da dramatização.

A razão pela qual atendo nesta questão, remonta a um comentário que ouvi entre alunas do 10º ano da Escola Secundaria de Ermesinde, aquando da apresentação da *performance* “*Dancing in the moonlight*” quando assistiam ao espetáculo, dizendo entristecidas, que para o ano, iriam para artes, pois em línguas não tinham disto... (referindo-se neste caso à *performance* em questão).

Se pensarmos bem, qualquer disciplina que requeira a aprendizagem de um idioma, seja Português, Inglês, ou Francês, pode recorrer à *performance*, ou especificamente, à dramatização, para o exercício dos seus textos, usufruindo do recurso à dicção, ao diálogo, à encenação, à comunicação nesse idioma, podendo inclusive recriar obras literárias, e no caso da História por exemplo, recontando histórias, servindo a memória com o recurso à participação e expressão do corpo. Esta será talvez a face mais visível e inteligível, dos benefícios da *performance* como recurso na aprendizagem.

As disciplinas artísticas não deviam apenas servir as artes, atualmente servem todo o ensino até ao nono ano, ou pelo menos assim consideram a Educação Visual, como disciplina artística... mas chegando o décimo ano parece ficar um vazio no currículo dos alunos que seguem outras áreas, um

vazio que poderia ser ocupado por exemplo com atos performativos, que consolidassem as aprendizagens disciplinares...

Na verdade podemos olhar o drama²⁶, ou a expressão dramática, como um *media* pedagógico, pois recorrendo ao drama, os estudantes podem desenvolver competências na aprendizagem integrando diferentes conhecimentos. Pelo drama, o estudante aumenta também a sua motivação na aprendizagem, e desenvolve o seu espírito comunitário e colaborativo. (Somers 1996)

Além disto o Drama pode ser visto ainda como um método de avaliação, ou de constatação de saberes adquiridos, sem o efeito perverso de um teste ou exame, para o qual se estuda no dia anterior, e se esquece no dia seguinte.

O Drama pode ajudar a construir competências para a vida, em vez das competências ilusivas, adquiridas numa mentalidade utilitarista que serve apenas as notas, para “progredir” na trajetória escolar... (Perrenoud 1999)

*“Performance assessment, ask children to put their knowledge to use, to draw on multiple sources and strands of knowledge, to create new ideas based on learning, and perhaps even collaborate with their classmates to produce a demonstration. ...performance demonstrations may enter the curriculum up front, along the way, or as part of final exhibitions, with differing purposes plausibly connected to instructional effectiveness and successful learning.”*²⁷

(Somers 1996, 151)

²⁶ Nota: é importante definir e contextualizar a palavra drama: drama é a ficção representada na *performance*. A palavra de origem grega (δρᾶμα), significa “ação”, ou “para fazer”. (Passow, Scott e Liddell 1859)

²⁷ Tradução: “A avaliação pela *performance*, pede às crianças para colocar os seus conhecimentos em uso, para recorrer a fontes e vertentes múltiplas do conhecimento, para criar novas ideias baseadas na aprendizagem, e talvez até mesmo colaborar com seus colegas para produzir uma demonstração. ... Demonstrações de *performances* podem entrar no currículo pela frente, ao longo do caminho, ou como parte de exposições finais, com finalidades diferentes plausivelmente ligadas à eficácia da instrução e à aprendizagem bem sucedida.”

Aprender pela dramatização, através de um projeto multidisciplinar por exemplo, trás ao aluno inúmeras oportunidades para investigar o seu objeto de estudo, e tornar-se pesquisador do conhecimento que melhor o serve, organizando histórias e experiências, colocando e exercitando essas ideias em diferentes idiomas e contextos, desenvolvendo o seu próprio discurso, discurso esse que permite também ao professor, perceber até onde, e quão profundo foi o nível de conhecimento adquirido nessa matéria (Somers 1996) (quem sabe até de uma forma mais clara do que através da avaliação comum).

Aprender pelo Drama, é também aprender pelo corpo, corpo esse que assume uma forma eminente na representação, que é por si só um meio distinto, que representa as emoções, as relações sociais, os pensamentos e os comportamentos habituais, a história de si próprio e do seu meio. O corpo combina na sua forma de comunicar, o discurso, o gesto, e o ato, e interage com a ideia de corpo construída pela sociedade, disseminada pela televisão e publicidade. (Somers 1996)

Será aceitável supor que esse contacto com o corpo ímpar do estudante, através do Drama, aproxima o aluno dos seus interesses, ajudá-lo-á a conhecer-se melhor, e compreender melhor as suas necessidades, poderá atempadamente fornecer ao aluno o vislumbre das aprendizagens de que carece para enfrentar o mundo?

Quem sabe o “regresso ao corpo” possibilite desenhar novas formas de adquirir conhecimento, suficientemente significativas para fomentar o sucesso no ensino...

O último alvo do Homem, é a arte, e o último alvo da arte, o Drama. (Wagner 1895)

BIBLIOGRAFIA

- Brown, Constance. *Fibonacci Analysis*. New York: John Wiley & Sons, 2008.
- Changeux, Pierre. *Lo que nos hace pensar. La naturaleza y la regla*. Barcelona: Península, 1998.
- Eisner, Elliot W. *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. México: Editorial Paidós, 2004.
- Gil, José. *Movimento Total: O Corpo e a Dança*. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.
- Heinich, Nathalie. "Para acabar com a polémica da arte contemporânea." In *Legitimação na Arte*, de Vanda Gorjão, et al., traduzido por Raquel Feliciano. Paris: Associação de Estudantes da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, 1999.
- Jones, Amelia. *Body Art / Performing the Subject*. Minneapolis: University of Minnesota, 1998.
- Kaye, Nick. *Art Into Theatre: Performance Interviews and Documents*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 1996.
- Levy, Pierre. *O que é o Virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- Lyra, Bernadette. *Corpo & Mídia*. São Paulo: Arte & Ciência editora, 2003.
- Morgan, Robert C. *Bruce Nauman*. Maryland: JHU Press, 2002.
- New Museum. *Rethinking Contemporary Art and Multicultural Education*. New York: Routledge, 2011.
- Nietzsche, Friedrich. *Assim Falava Zaratustra*. Lisboa: Guimarães Editores, 1994.
- Nóvoa, António. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.
- Perrenoud, Philipe. "Os procedimentos habituais de avaliação. Obstáculos à mudança das práticas pedagógicas." in *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- Robinson, Ken, e Lou Aronica. *O Elemento*. Traduzido por Ângelo dos Santos Pereira. Porto: Porto Editora, 2010.
- Robinson, Ken. *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Chichester: Capstone, 2011.
- Sale, Teel, e Claudia Betti. *Drawing A Contemporary Approach*. Boston: Cengage Advantage Books, 2007.
- Sawyer, R. Keith. *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. New York: Oxford University Press, 2012.
- Schechner, Richard. *Performance studies: an introduction*. New York: Routledge, 2002.
- Smith, Aaron P. *Real vs. Fake - Identity Creation in Cyberspace*. New York: State University of New York at Buffalo. Media Study, 2008.

Somers, John. *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*. North York (Ontário): Captus Press, 1996.

Wagner, Richard. *The Art-Work of the Future*. Traduzido por William Ashton Ellis. Kessinger Publishing, 1895.

Wittkower, D. E. *Facebook and Philosophy: What's on Your Mind?* Chicago, 2010.

Zabala, Antoni. *A Prática Educativa: Como Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WEBGRAFIA

Eisner, Elliot W. *What Do the Arts Teach?* Vanderbilt University. 04 de 11 de 2009. <http://www.youtube.com/watch?v=h12MGuhQH9E> (11 de 05 de 2011).

França, Valéria. “Foto de pássaros no fio publicada no 'Estado' vira música.” *Estadão*. 02 de 09 de 2009. <http://www.estadao.com.br/noticias/cidades,foto-de-passaros-no-fio-publicada-no-estado-vira-musica,428209,0.htm> (29 de 03 de 2012).

Freedman, Kerry. *Enseñando Cultura Visual: Educación artística y la formación de identidad*. El Boletín de Educart: Facultat de Belles Arts, Universitat de Barcelona. 2003. <http://www.ub.edu/boletineducart/boletineducart/info/freedman.htm> (04 de 05 de 2011).

Giacometti, Alberto. “Giacometti: “Alles ist Zeichnung.” 1965. <http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/fazit/625598/> (14 de 05 de 2012).

Hernández, Fernando. *Repensar la Educación de las Artes Visuales desde los estudios de Cultura Visual*. El Boletín de Educart: Facultat de Belles Arts, Universitat de Barcelona. 2003. <http://www.ub.edu/boletineducart/boletineducart/info/model.htm> (acedido em 04 de 05 de 2011).

Junta de Freguesia de Ermesinde. *Ermesinde - Junta de Freguesia*. 2011. <http://www.jf-ermesinde.pt/index.php> (29 de 02 de 2012).

Oppenheim, Dennis. *Two Stage Transfer Drawing*. <http://www.dennis-oppenheim.com/early-work/153> (14 de 05 de 2012).

Orrico, Tony. *Tony Orrico*. 2010. <http://www.tonyorrico.com> (03 de 05 de 2012).

Owen, Bennett. “Art and Architecture.” *My West*. 31 de 01 de 2012. <http://www.my-west.com/painting-and-sculpture/2012/1/31/image-of-the-day-january-31-2012.html> (29 de 03 de 2012).

Robinson, Ken. *Do schools kill creativity?* TED Conference. 06 de 01 de 2007. <http://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbY> (29 de 02 de 2012).

The Gallery of Young People's Art Works Celje. <http://www.celje.si/en/theworld-ofart> (01 de 05 de 2012).

Traubeck, Bartholomäus. 2009. <http://traubeck.com/years/> (29 de 03 de 2012).

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Escola Secundária de Ermesinde. *Plano Anual e Plurianual de Actividades*. Ermesinde, 2011.

Escola Secundária de Ermesinde. *Projecto Curricular de Turma – 10ºJ*. Ermesinde, 2011.

Escola Secundária de Ermesinde. *Projecto de Escola*. Ermesinde, 2011.

Escola Secundária de Ermesinde. *Projecto Educativo de Escola*. Ermesinde, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. “Despacho normativo n.º 5/2007.” *Diário da República, 2.ª série – N.º 7 – 10 de Janeiro de 2007*, 2007: 741.

Ramos, Artur, João Paulo Queiroz, Sofia Namora Barros, e Vitor dos Reis. *Programa de Desenho A - 10º Ano*. Ministério da Educação, 2001.

Ramos, Artur, João Paulo Queiroz, Sofia Namora Barros, e Vítor dos Reis. *Programa de Desenho A - 11º e 12º Anos*. Ministério da Educação, 2002.

Xavier, José Pedro, e José Augusto Rebelo. *Programa de Geometria Descritiva A*. Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário, 2001.

FILMOGRAFIA

Beach Birds for Camera. Realizado por Elliot Caplan. Cunningham Dance Foundation. 1993.